

## L'esperienza del CEIS di Rimini dopo Margherita Zoebeli

Di Giovanni Sapucci – Direttore Ceis

### PREMESSA

Dalla lettura del ricco ed articolato contributo di Lidia Maggioli si evince come l'esperienza del Ceis abbia fatto riferimento a valori sociali e approcci pedagogici capaci di porre al centro della loro azione il bambino nella sua integralità e, insieme, la responsabilità degli educatori e delle istituzioni educative e scolastiche nella costruzione di società libere, democratiche e solidali. Tutto questo a partire proprio dai bambini con maggiori difficoltà personali e sociali.

Fare tutto questo nell'immediato secondo dopoguerra dello scorso secolo, ha richiesto grandi doti personali e una grande capacità di guardare verso il futuro attraverso l'azione educativa. Un'azione che per definizione richiede tempi lunghi e, quindi, una costanza e una continuità capaci di interpretare il presente, mantenendo fermi valori e principi sociali e pedagogici.

Una stretta relazione fra teoria e prassi come modalità per leggere la realtà quotidiana, la quale costituisce lo strumento e il contesto proprio del lavoro educativo e formativo, in particolare quando questi hanno i connotati dell'attivismo laico e democratico, proiettato verso la costruzione di una società democratica, non solo come prospettiva adulta, ma come esperienza concreta quotidiana, qui ed ora, per i bambini e per gli educatori.

Un approccio che ha portato alla organizzazione di una scuola profondamente innovativa nel panorama della scuola italiana. A questo proposito il Professor Raffaele Laporta<sup>1</sup> nel 1998 scriveva: *“Ci fu un tempo in cui Margherita Zoebeli fu uno dei fuochi della pedagogia italiana. Ernesto Codignola<sup>2</sup> e Lamberto Borghi<sup>3</sup>, i capi scuola della pedagogia laica del dopoguerra, andavano ad incontrare presso di lei, nel Centro Educativo Italo Svizzero, nel “Villaggio” dei suoi bambini, personalità della pedagogia europea; Francesco De Bartolomeis<sup>4</sup> raccoglieva nella scuola materna del Villaggio le esperienze che avrebbe*

---

<sup>1</sup> **Raffaele Laporta.** - Pedagogista italiano (Pescara 1916 - Firenze 2000); prof. di pedagogia nelle univ. di Cagliari (1965-67), Bologna (1967-69), Roma (1969-82) e Chieti (1982-91; emerito dal 1992), dove fu preside (1985-87) della facoltà di lettere e filosofia. Si occupò in prevalenza di educazione permanente, del tempo libero giovanile, di didattica del cinema, di riforma della scuola, della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti. Fra le opere: *Cinema e età evolutiva* (1957); *Educazione e libertà in una società in progresso* (1960); *La comunità scolastica* in cui una parte è dedicata all'esperienza del Ceis di Rimini (1963; 3<sup>a</sup> ed. 1973); *Il tempo libero dai sei agli undici anni* (1968); *La difficile scommessa* (1971); *L'autoeducazione delle comunità* (1979); *Educazione e scienza empirica* (1980); *L'insegnante* (1985); *Tempo libero e condizione giovanile: una lettura d'ambiente* (1992).

<sup>2</sup> **Ernesto Codignola** (Genova, 23 giugno 1885 – Firenze, 28 settembre 1965) è stato un pedagogista italiano. Si interessò anche di storia della pedagogia e di storia del pensiero religioso e fu collaboratore di Giovanni Gentile nella stesura della riforma Gentile e uno dei fondatori della casa editrice La Nuova Italia. Nel 1945 fondò, nel quartiere popolare di Santa Croce a Firenze, la *Scuola-Città Pestalozzi*, che si contraddistinse allora e poi per lo spirito deweyano.

<sup>3</sup> **Lamberto Borghi** (Livorno, 9 gennaio 1907 – Firenze, 13 dicembre 2000) Nel 1931 vince il concorso a cattedre di storia e filosofia ed è assegnato al Liceo Classico statale di Urbino. Egli successivamente insegna nei Licei Classici di La Spezia (1932-1934) e di Pisa (1934-1938). Nel 1938 è licenziato dall'insegnamento, perché è ebreo: il fascismo ha scelto di imitare l'antisemitismo della Germania hitleriana. Nel 1940 Lamberto Borghi lascia l'Italia e si reca negli Stati Uniti. Qui studia e insegna insieme con figure autorevolissime della cultura contemporanea (Lionello Venturi, Gaetano Salvemini, John Dewey, Ernst Cassirer, Giorgio de Santillana e molti altri). Al termine della seconda guerra mondiale rientra in Italia e a partire dal mese di novembre del 1947 torna ad insegnare filosofia e storia nei Licei Classici. Nel 1949 consegue la libera docenza in pedagogia, e insegna prima nell'Università di Palermo (1952-1954) e poi in quella di Torino. Dal 1955 succede ad Ernesto Codignola nella cattedra di pedagogia alla Facoltà di Magistero dell'Università di Firenze. Dal 1955 al 1972 dirige la rivista *Scuola e città*.

<sup>4</sup> **Francesco De Bartolomeis.** - Pedagogista italiano (n. Pellezzano, Salerno, 1918), prof. di pedagogia nell'univ. di Torino dal 1956 al 1988. Si è occupato, fra l'altro, dei problemi della scuola attiva, di psicopedagogia dell'infanzia e

racchiuso in uno dei suoi più bei libri<sup>5</sup>; Bogdan Suchodolski<sup>6</sup> faceva tappa al Ceis nei suoi viaggi italiani; Célestin Freinet<sup>7</sup> veniva al Ceis dalla sua Vence a presiedere con Giuseppe Tamagnini<sup>8</sup> gli incontri degli aderenti al Movimento di Cooperazione Educativa; Ludovico Quaroni<sup>9</sup> passava a dare consigli, Carlo De Carlo<sup>10</sup>, l'architetto della nuova Università di Urbino, progettava per il Ceis la "Betulla", la casa dei ragazzi....."<sup>11</sup>

A proposito della scuola dell'infanzia, nello stesso scritto, il Prof. Laporta continuava: "...la materna (del Ceis) era nata perché c'era bisogno di maternità, di star "sotto l'ala", al caldo e al sicuro. Poi nella sicurezza, veniva il cantare insieme, il riuscire a ridere e a disegnare, e a raccontare i sogni di giornata: nella scuola come nella vita, ragazzi normali e ragazzi svantaggiati, accolti fin dalle origini nella comunità del Villaggio e nelle aule scolastiche. Questa era la pedagogia di Margherita: la pedagogia che aveva avuto ragione delle devastazioni fisiche e materiali delle guerre come poneva riparo alle sofferenze familiari e ai malesseri violenti o subdoli della nuova società. Non era una pedagogia della scuola, era una pedagogia della vita, nel cui ambito la scuola era magari la realtà più viva, che maturava al passo con lo svolgersi e il progredire della vita stessa della comunità. Era una pedagogia che evolveva con la vita"

Un approccio capace di affrontare le emergenze e di lavorare per la costruzione di un futuro migliore, da qui il collegamento con i CEMEA (Centri di Esercitazione Metodi di

---

dell'adolescenza, di riforma della scuola. Tra le sue opere: *Introduzione alla didattica della scuola attiva* (1953); *La pedagogia come scienza* (1953); *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile* (1968); *La ricerca come antipedagogia* (1969); *Scuola a tempo pieno* (1972); *Psicopedagogia e didattica nella programmazione educativa* (1978); *Produrre a scuola* (1983); *L'arte contemporanea e noi. L'amore è figurativo o astratto?* (1994); *La scuola nel nuovo sistema formativo* (1998); *La tridimensionalità nell'arte contemporanea* (2004); *Riflessioni intorno al sistema formativo* (2004); *Arte oggi: il nuovo, il banale, l'offensivo* (2007).

<sup>5</sup> Francesco De Bartolomeis, **Il bambino dai 3 ai 6 anni e la nuova scuola infantile**. Edizioni La Nuova Italia, Firenze 1968

<sup>6</sup> **Bogdan Suchodolski**. - Pedagogista e filosofo polacco (Sosnowiec 1903 - Varsavia 1992). Fondò la sua visione della pedagogia ispirandosi all'interpretazione marxista della funzione dell'uomo nel mondo. Tra le sue opere vanno ricordate in particolare: *Wychowanie moralno-społeczne* ("L'educazione morale-sociale", 1936, 2<sup>a</sup> ed. 1947); *Wychowanie dla przyszłości* ("L'educazione per l'avvenire", 1947, 2<sup>a</sup> ed. 1960); *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* ("Alle basi della teoria materialistica dell'educazione", 1957); *La pédagogie et les grands courants philosophiques* (1960); *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka* ("La nascita della moderna filosofia dell'uomo", 1963); *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka* ("L'evoluzione della moderna filosofia dell'uomo", 1967); *Nauka a świadomość społeczna* ("Scienza e coscienza sociale", 1974).

<sup>7</sup> **Célestin Freinet**, educatore e pedagogista, nasce a Gars, in Francia, nel 1896 e muore a Saint-Paul de Vence nel 1966. È considerato il massimo esponente dell'attivismo francese. Tuttavia egli, pur essendosi ispirato a figure autorevoli quali Dewey, Claparède, Cousinet, Decroly, Montessori, non volle mai considerarsi l'esponente di una corrente, ma un maestro. Fu il fautore di una scuola e di una pedagogia moderne, che sostituivano all'autorità del maestro, alla netta separazione tra scuola e vita, la libera espressione dell'allunno e il mantenimento del legame tra realtà scolastica e realtà pre-scolastica. Promotore di un pensiero pedagogico che poneva al centro del processo educativo il bambino, con i suoi interessi, le sue aspirazioni, i suoi bisogni; il che non significava spontaneismo, ma concezione dell'educando come soggetto attivo e interessato.

<sup>8</sup> **Giuseppe Tamagnini** – Animatore insieme ad Aldo Pettini e Margherita Zoebeli del primo nucleo di insegnanti elementari che contribuiscono alla nascita della Cooperativa della Tipografia a Scuola – CTS. Le prime esperienze scolastiche furono centrate sulle tecniche della stampa e della corrispondenza internazionale. Successivamente, la sperimentazione si allargò alle tecniche del testo libero, i piani di lavoro, il calcolo vivente e largo spazio venne riservato all'espressione grafico-figurativa. Nel 1956 la CTS cambio il proprio nome in Movimento di Cooperazione Educativa – MCE.

<sup>9</sup> **Ludovico Quaroni**. - Architetto italiano (Roma 1911 - ivi 1987), fratello di Pietro. Influenzato da correnti razionaliste e dalle rivisitazioni del classicismo dell'architettura degli anni Trenta, s'impegnò soprattutto nell'urbanistica, diventando uno dei protagonisti in Italia.

<sup>10</sup> **Giancarlo De Carlo** (Genova, 12 dicembre 1919 – Milano, 4 giugno 2005) è stato un architetto italiano. È stato tra i primi a sperimentare e applicare in architettura la partecipazione da parte degli utenti nelle fasi di progettazione. È conosciuto internazionalmente per essere uno tra i fondatori del movimento Team X che operò la prima vera rottura con il Movimento Moderno e le tesi funzionaliste di Le Corbusier.

<sup>11</sup> Fondazione Margherita Zoebeli (a cura). **PAESAGGIO CON FIGURA. Margherita Zoebeli e il Ceis, documenti di una utopia**. Edizione interna. Rimini, 2007

Educazione Attiva) fino a far diventare il Ceis la sede riminese di questa organizzazione internazionale, nata in Francia, dedicata alla formazione all'aggiornamento di educatori ed insegnanti; la istituzione, nell'anno scolastico 1953-1954, di un Centro medico-psicopedagogico (CMPP) del territorio che serviva sia la struttura educativa interna sia le altre scuole dell'allora provincia di Forlì. Il CMPP venne municipalizzato, continuando a funzionare a stretto contatto con il Ceis.

Nel 1961 il Comune di Rimini conferisce la cittadinanza onoraria a Margherita Zoebeli, negli anni '60 alcuni Comuni della regione Emilia Romagna e non solo, primo fra tutti quello di Rimini (*cf. il contributo di Fiorella Zangari in questo libro*), fanno riferimento all'esperienza educativa e pedagogica del Ceis e alla sua scuola "materna" per la progettazione e la realizzazione delle loro scuole dell'infanzia comunali.

### **LA CESURA DEGLI ANNI SETTANTA**

Da quanto scritto da Lidia Maggioli e dal Prof. Raffaele Laporta, si comprende bene come il progetto complessivo e l'esperienza concreta del Ceis fossero il risultato di una profonda cultura pedagogica, politica e sociale, di un impegno profuso senza limiti e di una personalità forte come quella di Margherita Zoebeli e dei suoi primi collaboratori.

Una cultura, un impegno e una personalità capaci di realizzare un progetto con radici profonde e destinato a durare nel tempo, ma che ha dovuto affrontare crisi e difficoltà anche piuttosto gravi.

Quella storicamente più profonda e complessa fa riferimento a una sorta di cesura degli anni Settanta, sviluppatasi sullo sfondo di emergenti ed allarmanti difficoltà economico-finanziarie. Una crisi che si manifestava con una certa sensazione di isolamento da parte delle istituzioni locali e nazionali nei confronti del Ceis e di Margherita Zoebeli e con la contestazione della generazione di educatori ed insegnanti "sessantottini" che, insieme a legittime rivendicazioni sindacali, di fatto, mettevano in discussione il progetto e l'approccio pedagogico ed educativo del Ceis.

Una messa in discussione che Carlo De Maria descrive in modo efficace: *"...fratture e incomprensioni si crearono anche al CEIS negli anni Settanta e che fecero soffrire Margherita. In fondo si scontravano due visioni del rapporto degli adulti con i bambini. Se durante la ricostruzione materiale e morale del paese, negli anni Quaranta e Cinquanta, la generazione della Zoebeli e quelle (immediatamente successive) dei suoi primi collaboratori avevano investito tutte le loro energie sull'infanzia e sulle generazioni future, tra anni Sessanta e Settanta, in una situazione sociale che non era più d'emergenza e dove anzi cominciavano a diffondersi benessere e consumi, gli educatori usciti dall'esperienza dei movimenti giovanili tendevano ormai a mettere al centro se stessi e le proprie (legittime) esigenze di riconoscimento professionale, di tempo libero e di sicurezza economica.... Uno slittamento culturale che ha portato con sé quegli elementi di disattenzione nei confronti dell'infanzia che si sono amplificati fino ad oggi, ma che conobbero in quel frangente momenti di radicalità sconcertanti"*<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Carlo De Maria. *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia*. Edizioni Viella. Roma 2015

Una crisi che aveva spinto alcune forze sindacali e politiche, sotto la pressione delle difficoltà economiche, a chiedere la “pubblicizzazione” del Ceis. Una richiesta che di fatto è stata respinta poiché ritenuta un percorso che avrebbe portato il Ceis a dover agire nel quadro del sistema gestionale burocratizzato della scuola statale e, quindi, perdendo la sua “autonomia” pedagogico-organizzativa”. Alla scelta di restare scuola privata, per quanto “parificata”, contribuì la stessa Margherita Zoebeli insieme alla maggioranza dei consiglieri di amministrazione ed anche alla maggioranza degli operatori del Ceis.

## **I SUCCESSORI DI MARGHERITA ZOEBELI**

Una crisi che ha portato Margherita Zoebeli, nel 1976, a dare le dimissioni dalla direzione del Ceis che, da quell’anno, fino alla sua scomparsa prematura nel 1986 all’età di 44 anni, viene assunta da Gianfranco Iacobucci, già stretto collaboratore di Margherita, il quale ha saputo sviluppare un essenziale lavoro di mediazione, operando un recupero degli aspetti costitutivi del progetto pedagogico del Ceis aggiornandoli, riguardo alla loro attuazione concreta, al mutato contesto socio-culturale, politico e sindacale.

Una mediazione che ha impedito al Ceis di porre termine alla sua esperienza nel momento in cui la sua fondatrice ha lasciato la propria funzione guida, eventualità molto probabile, vedendo quanto si è verificato per altre esperienze educative innovative nate sotto la spinta del rinnovamento culturale nel secondo dopoguerra, in gran parte terminate con la fine dei loro fondatori. Una mediazione che ha richiesto la capacità di rischiare scelte che a volte, con molta superficialità, venivano considerate un tradimento del progetto originario e consentivano ad alcuni “nostalgici” di affermare che il Ceis “non è più quello di una volta”, nostalgie che, peraltro, lo accompagnano ancora oggi.

Al di là di questi aspetti di rilievo molto marginale, questi sono gli anni in cui, sulla scia di quanto fatto con il Centro medico-psicopedagogico, il Ceis, in accordo con le istituzioni di governo della città, ridefinisce le collaborazioni con il territorio, in particolare per quanto riguarda il lavoro educativo e formativo con i bambini in situazione di disagio socio-familiare e in situazione di disabilità. Le strutture che fino a quel momento accoglievano bambini provenienti anche da altre regioni italiane, progressivamente si dedicarono ai soli minori del territorio e questo orientamento esclusivamente territoriale venne sancito e regolato da una apposita convenzione stipulata fra il Ceis e l’allora Consorzio Socio-sanitario, precursore delle attuali AUSL, per l’accoglienza presso la Casa dei Ragazzi (Comunità residenziale) dei minori in situazione di grave disagio socio-familiare e per l’accoglienza nelle sezioni di scuola dell’infanzia e nelle classi di scuola primaria del Ceis di bambini con disabilità residenti nel comune di Rimini e in quelli limitrofi. Una convenzione stipulata negli stessi anni in cui veniva emanata la legge 517/1977.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Con la legge 517 del 1977, viene reso effettivo il principio dell’integrazione scolastica dei bambini disabili attraverso l’eliminazione delle classi “differenziali” e di “aggiornamento”, che erano state istituite da una legge del 1962. La legge 517/77 istituisce formalmente le classi aperte, indicate come modalità organizzativa flessibile per l’integrazione degli alunni handicappati “...al fine di agevolare l’attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni” (art. 2 L.517/77)

Come si può constatare, la cesura degli anni Settanta ha portato il Ceis ad attuare una più esplicita ed ampia, oltre che regolata da apposite convenzioni, collocazione territoriale dei suoi servizi educativi e scolastici, integrandoli nel contesto più ampio dei servizi sociali, educativi e scolastici della città di Rimini, senza rinunciare al suo ruolo di innovazione e sperimentazione di nuove procedure, facendo proprio riferimento ai valori sociali e pedagogici originari. Un processo che traduceva in termini operativi interni il processo culturale ed istituzionale più ampio del paese.

Valori reinterpretati da una nuova generazione di insegnanti ed educatori e da una nuova struttura di direzione e gestionale<sup>14</sup> che pongono al centro della loro attenzione il progetto pedagogico ed educativo del Villaggio, facendo in modo che, quello stesso progetto, venga sostenuto da un lavoro attento sul versante della sostenibilità economico-finanziaria e su quello volto a impedire, o almeno limitare, che le rigidità burocratiche nell'applicazione delle nuove norme ne condizionino la realizzazione e lo sviluppo integrali.

Una nuova fase in cui il Ceis ha potuto contare sul supporto della Università di Bologna, che nel 1989 ha assegnato la laurea honoris causa in pedagogia a Margherita Zoebeli, in particolare del prof. Andrea Canevaro che è stato per anni consigliere di amministrazione del Ceis e, ancora oggi, è uno stretto collaboratore in molteplici attività formative del Villaggio e del prof. Luigi Guerra che supporta l'impegno di EducAid<sup>15</sup>, di cui il Ceis è uno dei fondatori, nelle attività di cooperazione educativa internazionale.

Si può senz'altro affermare che da quella cesura si è sviluppato un lavoro educativo volto ad assicurare, non senza intoppi e difficoltà, la continuità di una scuola attiva che pone al centro il bambino e che opera secondo i valori e i principi pedagogici originari del Villaggio, i quali sono stati costantemente riformulati e aggiornati sotto la spinta dei cambiamenti sociali, in particolare, sotto la spinta delle mutate condizioni di vita dei bambini.

## **I CONNOTATI DELL'AZIONE EDUCATIVA E FORMATIVA DEL CEIS**

L'azione educativa concreta del Villaggio Ceis, nei 40 anni dopo che Margherita Zoebeli ha lasciato la direzione del Ceis, è necessariamente evoluta e cambiata nel tempo, ma rimanendo fedele ai valori originari:

- il lavoro educativo come responsabilità sociale e strumento di cambiamento sociale;
- scuola non verbalistica capace di partire nei percorsi di apprendimento dalle esperienze e dagli interessi dei bambini;
- l'ambiente formativo costruito entro un'organizzazione democratica;
- l'ambiente educativo e la sua organizzazione spaziale come strumenti di educazione indiretta;
- la formazione continua degli educatori/insegnanti anche come strumento perché sperimentino personalmente quanto proporranno ai loro alunni;
- nel gruppo non va mai perso di vista il singolo;

---

<sup>14</sup> La direzione del Ceis viene assunta, dal 1990 a tutt'oggi, da Sapucci Giovanni, autore del presente contributo a cui nel 2012 si aggiunge Bellucci Ilaria, con funzione di Vice direttrice.

<sup>15</sup> **EducAid** ([www.educaid.it/](http://www.educaid.it/)) è una associazione ONLUS e ONG riconosciuta dal Ministero degli Affari Esteri fondata nel marzo 2000, che opera in diversi paesi e in Italia con progetti di lavoro educativo e di inclusione sociale e culturale.

- è imprescindibile il rispetto dell'altro e la valorizzazione di ciascuno;
- operare perché nel bambino si instauri un atteggiamento di fiducia;
- occorre coniugare l'amore per la natura e per l'ambiente con l'amicizia, la solidarietà e l'apertura verso popoli e paesi diversi e lontani.

Quei valori originari sono alla base dell'azione educativa concreta svolta dagli operatori che hanno preso il testimone da Margherita Zoebeli nella conduzione del Villaggio. Probabilmente proprio in questa scelta di coerenza sta la principale ragione del carattere ancora oggi innovativo del Ceis.

Un progetto e un'azione educativa che si declinano operativamente attraverso alcuni precisi connotati.

### **Il Villaggio: una comunità complessa**

Il Villaggio Ceis si propone come una entità aperta, complessa ed unitaria in cui coesistono, collaborano e si integrano le diverse dimensioni del lavoro necessario alla conduzione di una comunità e le diverse dimensioni del lavoro educativo: quello esplicitamente di carattere socio-educativo della Comunità Semi Residenziale Betulla<sup>16</sup> che accoglie adolescenti in situazione di grave disagio sociale e familiare; quello di integrazione sociale e lavorativa del Centro Socio Occupazionale "Centro Stampa" in cui sono accolti adulti in situazione di disabilità che supportano con attività di stampa e piccola editoria il lavoro didattico della scuola del Ceis e di altre scuola del territorio; quello di cooperazione educativa internazionale di EducAid e naturalmente quello educativo e scolastico nelle 5 sezioni di scuola dell'infanzia (che comprende una sezione primavera) e nelle 10 classi a tempo pieno della scuola primaria. Una comunità complessa che opera con la consapevolezza di quanto sia importante porre al centro della sua attenzione i bambini e gli adulti con maggiori difficoltà, considerata come condizione perché tutta la comunità sia un luogo e una esperienza inclusiva e di qualità per tutti.

### **La scuola come esperienza sociale prima di tutto**

La scuola deve essere considerata prima di tutto come un luogo di esperienza sociale, oggi più che in passato la prima in un grande gruppo, in cui il bambino deve essere accolto nella sua integralità, qui ed ora. Un luogo in cui ognuno possa sperimentare, in autonomia e con il supporto di adulti disponibili e preparati, il piacere e la fatica di molteplici relazioni sociali, la responsabilità verso il gruppo e la comunità, verso se stessi, verso l'ambiente fisico naturale e non, verso il proprio apprendimento.

### **La scuola come esperienza di democrazia "qui ed ora"**

L'educazione alla vita di gruppo, partendo dalla valorizzazione del singolo, si propone di coinvolgere i bambini in esperienze concrete di democrazia, attraverso momenti in cui vengono coinvolti nelle scelte che riguardano la loro vita nel Villaggio<sup>17</sup> sperimentando

<sup>16</sup> La Comunità Semi Residenziale ha sostituito, a partire dall'anno 2001, la Comunità Residenziale "Casa dei Ragazzi – Betulla", in accordo con i servizi socio-assistenziali del territorio anche a seguito dei cambiamenti nelle politiche di assistenza verso i minori in situazione di abbandono e/o disagio socio familiare.

<sup>17</sup> Al Ceis è attivo un Consiglio della Scuola costituito da due bambini rappresentanti di ogni classe di scuola primaria e delle sezioni dei bambini più grandi della scuola dell'infanzia, che si riunisce una volta al mese sotto la guida del direttore e dell'insegnante coordinatore della scuola. Nelle riunioni vengono discussi problemi nella gestione del Villaggio (giochi che si rompono o che vanno sostituiti, problemi con il menù e proposte di cambiamenti dello stesso, uso degli spazi del giardino, iniziative delle diverse classi, ecc.)

situazioni di confronto democratico, discussione, gestione dei disaccordi, condivisione di esperienze, azioni di solidarietà fra gruppi e fra singoli, di aiuto reciproco, di assunzione di responsabilità. Esperienze che non possono essere relegate esclusivamente ai momenti istituzionalizzati, ma che devono connotare tutti i momenti di vita dei bambini a scuola. Il confronto, la discussione, la capacità di esprimere liberamente il proprio pensiero, sperimentare il senso di appartenenza, assumere responsabilità verso se stessi e verso il gruppo, vivere esperienze di amicizia, condivisione e solidarietà devono essere esperienze quotidiane che connotano tutti i momenti della vita a scuola del bambino.

### **Valorizzazione delle differenze come condizione per essere inclusivi**

Perché tutto quanto detto al punto precedente si realizzi, è necessario che il bambino trovi nella scuola un ambiente in cui, fuggendo dal verbalismo della scuola tradizionale, si favoriscono e si stimolano, attraverso molteplici esperienze, strumenti e metodologie, la sua espressione individuale e la sua identità personale, realizzando percorsi individualizzati di sviluppo e di apprendimento capaci di valorizzare le diversità, che vanno considerati come condizione di sviluppo e di apprendimento di qualità. Una scuola capace di accogliere ogni bambino valorizzandone le differenze è la condizione perché ognuno possa realmente esprimere il proprio pensiero critico e possa sentirsi membro attivo della comunità. Proprio dalla capacità di individualizzazione e valorizzazione delle diversità dipende il grado di inclusività di una scuola e di qualunque altra istituzione.

### **Partire da esperienze concrete e dagli interessi dei bambini**

Come si è già detto, affinché i percorsi di apprendimento siano di qualità, è necessario che essi prendano avvio dagli interessi e dalle esperienze dei bambini, anche quelle che vengono proposte e attivate dalla scuola (osservare l'ambiente naturale della scuola, osservare un animale o un oggetto portato a scuola, fare una passeggiata o una gita, ecc.). Queste costituiscono il punto di partenza necessario, tuttavia la loro efficacia, nella prospettiva di un apprendimento di qualità, è tale se vengono poste all'interno di un percorso metodologico governato dalla sapienza degli insegnanti che hanno la capacità di collocare tutto ciò che portano i bambini all'interno di un percorso che va ridefinito continuamente, avendo sempre molto chiare le tappe da seguire e la gradualità dei concetti da acquisire. In questo modo le esperienze, di per sé omnicomprensive, si trasformano in apprendimenti strutturati ed organizzati.

### **L'ambiente fisico come strumento di educazione indiretta**

La vita del bambino a scuola si realizza all'interno di ambienti fisici concreti. La qualità della vita sociale e degli apprendimenti scolastici ha molteplici relazioni con l'ambiente concreto sperimentato dai bambini. Esso, se gestito con la consapevolezza del suo valore educativo e formativo, costituisce uno straordinario strumento per una varietà di esperienze concrete, uno strumento di educazione indiretta già a partire dalla possibilità o meno di usarlo liberamente e consapevolmente da parte dei bambini, dalla cura e razionalità della sua organizzazione, dall'estetica e dai contenuti di quanto esposto in esso. A partire da questo, la scuola e il suo progetto educativo e formativo devono considerare di propria pertinenza sia gli ambienti interni che quelli esterni, assumendosene innanzitutto la responsabilità di averne cura e coinvolgendo in questo insegnanti e bambini. Il giardino nella sua interezza deve essere considerato a tutti gli effetti una vera e propria "aula all'aperto", un luogo in cui ogni

bambino abbia l'opportunità di fare esperienze e di incontrare e relazionarsi con gli elementi naturali e con i componenti della comunità scolastica più ampia. Tutti gli ambienti scolastici devono favorire movimento e attività autonome da parte di tutti i bambini proprio per come vengono organizzati: disposizione degli spazi e dei mobili, accessibilità dei materiali, possibilità di utilizzo libero, ecc. Perché tutto questo possa realizzarsi è necessario che la scuola nel suo insieme e nelle singole strutture si proponga anche come un luogo "aperto" da cui provenga un messaggio implicito che nulla è inaccessibile, e che si sviluppi un lavoro di confronto approfondito, costante e continuo che coinvolga attivamente i bambini sulle regole e sui modi più utili e funzionali di utilizzo di tutti gli spazi e di tutti gli ambienti.

### **Autonomia e libertà di insegnamento**

L'autonomia, la libertà di pensiero, l'espressione individuale, la valorizzazione delle differenze che devono connotare l'esperienza dei bambini, devono realizzarsi anche per gli educatori/insegnanti, i quali devono contribuire alla formulazione e riformulazione di un progetto educativo d'insieme e condiviso, esprimendo in questo modo la propria libertà d'insegnamento, operando all'interno di un contesto in cui siano ben definite e distribuite le rispettive responsabilità e di una struttura operativa, metodologica, in cui ognuno possa portare il proprio contributo originale nell'intento di realizzare nel modo più efficace e condiviso il progetto educativo coerente con i valori di riferimento. La formazione continua degli educatori/insegnanti costituisce uno degli strumenti essenziali perché quanto espresso nei punti precedenti possa diventare realtà operativa. Riflessione collegiale, espressione del proprio pensiero, progettazione e riprogettazione, formazione e aggiornamento richiedono tempo, proprio per questa ragione è necessario che ogni insegnante ed educatore abbia contrattualmente un tempo ampio da dedicare a tutte queste attività indispensabili ad ogni attività educativa e formativa di qualità.

### **Il rapporto scuola genitori**

Il rapporto di stretta collaborazione con i genitori costituisce, oggi ancor più che in passato, un elemento essenziale per il successo di un progetto educativo e formativo. A questa collaborazione vanno dedicati spazi e tempi istituzionalizzati ma anche spazi e tempi di lavoro in comune e di confronto, senza però confondere ruoli e funzioni e soprattutto senza delegare ai "desiderata" dei genitori lo svolgimento e la realizzazione delle finalità e degli obiettivi del progetto educativo e formativo della scuola.

## **IL CEIS E LA COOPERAZIONE EDUCATIVA INTERNAZIONALE**

Sotto la spinta di quanto stava avvenendo al di là del Mare Adriatico con la guerra dei Balcani nella prima metà degli anni '90, facendo riferimento ai suoi valori di riferimento, ma anche valorizzando la sua stessa origine di realtà nata a seguito di un impegno di cooperazione educativa internazionale, il Ceis ha deciso di impegnarsi in azioni educative a favore dei bambini che nel mondo vivono in situazioni di negazione dei loro diritti di sviluppo e di formazione, non solo per portare loro aiuto, ma anche perché questo impegno avrebbe consentito di riflettere più efficacemente sui bisogni più profondi dei bambini che ogni giorno frequentano le attività educative e scolastiche del Villaggio. Un impegno che ha consentito agli insegnanti/educatori del Ceis di mettere a disposizione le loro esperienze e competenze, ma anche di riflettere e di analizzare il loro lavoro considerando anche angoli



visuali ben più ampi, attuando in tal modo un scambio nella migliore tradizione della cooperazione educativa.

A seguito di questa scelta il Ceis ha avviato un lavoro di collaborazione prima con la Cooperazione Italiana del Ministero degli Affari Esteri, partecipando come consulenti tecnici per progetti di ripristino delle attività scolastiche in Bosnia Herzegovina, Kosovo, Macedonia, poi costituendo una propria struttura di Cooperazione Educativa Internazionale, sfociata nel 2000 nella costituzione della ONG EducAid<sup>18</sup> che opera in diverse zone del mondo: Balcani, Medio Oriente, Africa, America Centrale. In questo ambito molti insegnanti/educatori del Ceis hanno avuto ed hanno l'opportunità di partecipare a numerose missioni e di lavorare con colleghi di altri paesi. Opportunità che sono un fattore di crescita professionale e personale con ripercussioni molto positive sul loro lavoro nelle strutture educative del Ceis.

### **LA GESTIONE DI SERVIZI APPALTATI DALLE AMMINISTRAZIONI LOCALI**

Dal 2013, il Ceis, dando seguito alla sua propensione di servizio territoriale, ha deciso di partecipare alle gare d'appalto indette dalle Amministrazioni Locali per la gestione di servizi educativi. Ha partecipato a diversi bandi di gara, scegliendo quelli, nel territorio limitrofo, relativi ai servizi di sostegno scolastico ai bambini disabili e quelli relativi alla gestione dei servizi per l'infanzia 0/6 anni, aggiudicandosi, a tutt'oggi quelli relativi al sostegno educativo nei nidi e nelle scuole dell'infanzia del Comune di Rimini, al supporto educativo ai bambini disabili nelle scuole dei Comuni di Cesenatico e di Bellaria e, infine, il bando relativo alla gestione di 16 sezioni di scuole dell'infanzia del Comune di Rimini. I motivi di questa scelta, oltre che di ordine economico, fanno riferimento alla necessità per il Ceis di sperimentarsi nella gestione di servizi educativi al di fuori dei confini del Villaggio, scommettendo sulla possibilità di riuscire a trasferire il patrimonio pedagogico e metodologico sviluppato in oltre 70 anni di lavoro. Valutando i primi 4 anni in questo nuovo impegno, sembra che il Ceis riesca ad assicurare la cura e la qualità del lavoro educativo anche fuori dai suoi confini tradizionali.

### **IL FUTURO DEL CEIS**

Il futuro del Ceis, se lo si guarda attraverso la lente delle capacità di sviluppo del progetto pedagogico, è sicuramente positivo, se invece lo si guarda attraverso la lente delle condizioni economiche, è inevitabile essere meno ottimisti, sicuramente la dimensione economica richiederà una attenzione e una capacità di gestione sempre più ampie e onerose, rischiando di togliere tempo ed energie allo sviluppo e alla crescita del suo progetto educativo.

La partecipazione ai bandi di gara per la gestione di servizi educativi è stata motivata anche da ragioni di ordine economico così da poter aumentare il giro d'affari e compensare almeno in parte il deficit provocato dai servizi interni, dovendo prendere atto che una gestione di servizi scolastici ponendosi come obiettivo prioritario la qualità e il valore del progetto educativo ha costi elevati difficilmente sostenibili da una realtà privata che vuole svolgere un servizio "pubblico di qualità" come ha scelto di essere il Ceis fin dalla sua nascita.

---

<sup>18</sup> Cfr nota 6

Alcuni esempi di nodi problematici relativi alla sostenibilità:

- a. il funzionamento a tempo pieno della scuola primaria del Ceis, considerata come condizione indispensabile per una scuola di qualità, non viene riconosciuta dal Ministero della Pubblica Istruzione che considera la scuola paritaria del Ceis, al pari delle scuole paritarie del nostro paese, come una scuola che funziona con l'orario minimo previsto per la scuola Statale. Ciò fa sì che il contributo del Ministero costituisca poco più del 30% dei costi della scuola primaria;
- b. la necessità di mantenere accessibili i servizi scolastici del Ceis indipendentemente dalla situazione economica familiare, viene assicurata da rette di accesso differenziate sulla base del valore ISEE e dal mantenere le singole rette entro limiti compatibili con l'accessibilità. Questa scelta comporta che le rette pagate dai genitori non riescano a compensare i ridotti contributi provenienti dal Ministero della Pubblica Istruzione, in particolare per la scuola dell'infanzia;
- c. la riduzione delle risorse dedicate al supporto per l'integrazione dei bambini disabili. Pur riconoscendo il grande sforzo da parte del Comune di Rimini per assicurare una buona copertura, dobbiamo verificare che, anno dopo anno, anche a seguito di un aumento considerevole del numero dei bambini certificati, le risorse per ognuno dei bambini inseriti nella scuola del Ceis si sono di fatto ridotte;
- d. la partecipazione ai bandi di gara per la gestione di servizi educativi è, per definizione, una attività "a termine" con evidenti connotati di precarietà economica;
- e. infine, la vetustà delle strutture del Ceis collocate su un'area della città di Rimini soggetta a stretto vincolo monumentale (il Villaggio nel 1945, per scelta dell'allora Amministrazione comunale, è stato costruito su parte dell'area dell'Anfiteatro Romano), richiede continui interventi di manutenzione che non possono venire valorizzati economicamente, poiché l'Associazione Ceis non può risultare proprietaria di quelle stesse strutture.

Tutti noi che siamo impegnati in questo progetto, per quanto preoccupati, siamo allo stesso tempo consapevoli che le difficoltà economiche hanno accompagnato tutta la vita del Ceis, così come lo siamo del fatto che le difficoltà non gli hanno mai impedito di crescere e affermarsi e confermarsi come una delle realtà educative più vivaci per innovazione e sperimentazione di nuovi modelli organizzativi del lavoro educativo e della didattica. Quindi, da bravi educatori siamo ottimisti. Il futuro ci dirà quanto sia fondato esserlo.