



Università degli Studi di Genova
Genoa University



DISFor Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

IL GIORNALINO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA:
APPROFONDIMENTO DELLA METODOLOGIA DI FREINET ED
OSSERVAZIONI RIGUARDO L'APPLICAZIONE SUL CAMPO

Relatore: Prof.ssa Anna Antoniazzi

Correlatore: Prof.ssa Valentina Pennazio

Candidato: Chiara Trielli

ANNO ACCADEMICO

2025/2026

IL GIORNALINO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: APPROFONDIMENTO DELLA METODOLOGIA DI FREINET ED OSSERVAZIONI RIGUARDO L'APPLICAZIONE SUL CAMPO

Sommario

All'interno del seguente documento viene analizzato il metodo del pedagogo francese Célestin Freinet basato sui principi della cooperazione, della creazione di uno stretto legame tra scuola e vita quotidiana, dell'apprendimento esperienziale e della volontà di rendere gli studenti cittadini attivi e consapevoli del domani. Per fare ciò, il pedagogo propone le tecniche del testo libero, della tipografia scolastica, del giornale scolastico e della corrispondenza tra scuole.

Il lavoro si concentra sull'analisi delle suddette tecniche, in particolar modo quella del giornale scolastico, affrontandone l'excursus storico. Speciale riguardo è volto alla realtà italiana rappresentata dal movimento MCE incarnata nelle personalità di Mario Lodi e Bruno Ciari. Successivamente si prende in considerazione l'esempio dell'Istituto Maddalena Bertani della Scuola dell'Infanzia "Il Delfino" appartenente al contesto genovese, in cui si applica la tecnica del giornale scolastico, analizzando come l'eredità del pedagogo francese viene attualizzata e adattata al contesto specifico.

In conclusione, si riflette riguardo i vantaggi del metodo riscontrati durante le attività didattiche e le possibili implementazioni future.

SCHOOL NEWSPAPER IN PRESCHOOL: AN IN-DEPTH ANALYSIS OF FREINET'S METHODOLOGY AND OBSERVATIONS FROM ITS APPLICATION

Abstract

In the following paper, the method of French pedagogue Célestin Freinet, based on the principles of cooperation, the creation of a close bond between school and everyday life, experiential learning and the will to make students active and aware citizens of tomorrow, will be analyzed.

In order to do so, the pedagogist proposes the techniques of free text, school typography, school newspaper and correspondence between schools. The work focuses on the analysis of the aforementioned techniques, in particular the school newspaper, addressing its historical excursus. Special attention is paid to the Italian reality represented by MCE movement embodied in the personalities of Mario Lodi e Bruno Ciari. Subsequently, it is considered the example of the Maddalena Bertani Institute of the preschool “Il Delfino” belonging to the Genoese context, where the school newspaper is applied, analyzing how the legacy of French pedagogue is updated and adapted to the specific context.

In conclusion, we reflect on the advantages of the method during teaching activities and possible future implementations.

Ringraziamenti

Un ringraziamento speciale a mia mamma per avermi insegnato tutto quello che so e per essere stata sempre il punto fermo della mia vita supportandomi in tutte le mie decisioni.

Un ringraziamento a Matteo, per avermi aiutata a credere in me almeno tanto quanto lui.

Un ringraziamento alle Professoressse Anna Antoniazzi e Valentina Pennazio, per aver creduto in questo progetto di tesi ed avermi sostenuta durante il percorso.

Sommario

1.	INTRODUZIONE	1
2.	FREINET	15
2.1.	L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale	17
2.2.	Nascita di una pedagogia popolare	29
2.3.	L'éducation du travail	40
2.4.	La scuola moderna	48
2.5.	Le tecniche di Freinet	58
2.6.	Freinet oggi	66
2.7.	La cooperazione educativa per una pedagogia popolare	76
2.8.	Bruno Ciari	99
2.9.	Mario Lodi	109
2.10.	Bruno Munari	114
3.	IL GIORNALINO SCOLASTICO A GENOVA	118
3.1.	La mia esperienza di tirocinio	118
3.2.	Il movimento Senza Zaino	133
3.3.	Le attività	138
4.	CONCLUSIONI	242
	BIBLIOGRAFIA	249
	SITOGRAFIA	253

1. INTRODUZIONE

La scelta dell'argomento per sviluppare il lavoro di tesi magistrale è ricaduta sul tema del giornalino scolastico nella scuola dell'infanzia per innumerevoli motivi.

Quando ho avuto modo di constatare che all'interno della scuola dell'infanzia dove ho svolto il quarto anno di tirocinio attuavano questa pratica, mi ha subito affascinato e non riuscivo a capacitarmi di come potesse essere possibile proporre un'attività simile con bambini così piccoli.

All'inizio credevo che consistesse in un grande lavoro di rielaborazione da parte delle insegnanti delle attività svolte durante tutto l'anno dai bambini. Solo dopo aver avuto l'occasione di partecipare personalmente ad uno degli incontri, mi sono resa conto che si trattasse di un'attività quasi completamente diretta dai bambini. Infatti, anche se ovviamente non possiedono ancora le capacità per scrivere personalmente gli articoli e di rielaborarli, tramite le loro conversazioni, guidati dall'insegnante, riescono a comporre brevi testi.

Questa tecnica nel loro caso non viene ovviamente utilizzata per renderli in grado di rielaborare e migliorare la propria tecnica scrittoria, ma permette loro di innanzitutto di avvicinarsi alla scrittura con curiosità. La tecnica del giornalino scolastico è infatti nata per stimolare e fornire ai bambini una motivazione reale all'approccio alla scrittura, cosa che non avviene all'interno della scuola tradizionale in cui la pratica della scrittura viene introdotta dall'esterno e senza che i bambini percepiscano il mezzo della scrittura come una necessità. Essi esauriscono le loro necessità comunicative tramite metodi più naturali a loro.

Inoltre, la pratica del giornalino permette di iniziare ad avere un approccio metacognitivo sulle azioni e attività varie che compiono a scuola. Nel momento in cui nasce l'esigenza di trovare le parole per poter scrivere negli articoli e quindi di dover

spiegare ad altre persone che non hanno presente perfettamente la loro quotidianità, i bambini instaurano una riflessione metacognitiva riguardo alle sequenze richieste per compiere determinate azioni e riguardo al ripercorrere le numerose iniziative che la scuola propone. Inoltre, il metodo rappresenta sicuramente una pratica utile allo sviluppo del linguaggio. Grazie ad un approccio alle attività in cui il clima è accogliente e disteso, anche i bambini che non possiedono ampie competenze linguistiche o un ampio vocabolario, sanno di potersi sentire liberi di esprimere le loro idee, percezioni, sentimenti e necessità.

Riconosco che sia normale che siano i bambini con più competenze in italiano a trascinare la conversazione nelle attività, ma in molte occasioni ho potuto notare come anche chi avesse più difficoltà ad esprimersi, lentamente trovasse le parole e finisse per partecipare attivamente all'argomento portando il suo fondamentale contributo. Per questo, tale pratica didattica ha l'obiettivo di dare la possibilità ad ogni bambino di potersi esprimere in un ambiente accogliente in cui si senta al sicuro dal giudizio. Le tecniche proposte da Célestin Freinet¹ hanno lo scopo di rivendicare il diritto alla comunicazione troppo spesso sottratto ai bambini.

Questo lavoro di approfondimento svolto per la scrittura della tesi mi ha dato la possibilità di constatare quanto per me questo diritto sia il fondamento di come intendo strutturare la mia didattica di futura insegnante. Spesso alla maggior parte dei bambini non è concesso il diritto di avere coscienza della qualità dei propri pensieri e della loro profondità; perciò questi pensieri destinati a non essere mai espressi perché vengono privati della dignità che nasce dal credere nella propria capacità di pensiero. Per questo, ritengo che fornire ad un bambino gli strumenti necessari per potersi esprimere

¹ Célestin Freinet: pedagoga ed educatore francese. (Gars, Alpes-Maritimes 1896- Vence 1966)

rappresenti la missione primaria di ogni insegnante, affinché egli possa, attraverso la parola, divenire cittadino attivo e consapevole nel mondo del futuro.

Come già brevemente introdotto, all'interno del libro "L'apprendimento alla lingua secondo il metodo naturale"² Célestin Freinet sostiene che il bambino inizi a padroneggiare la propria tecnica di disegno solo all'età di sette-otto anni e che fino ad allora proceda per tentativi. In questo stadio, sono l'espressione verbale e l'interpretazione ad adattarsi all'espressione grafica. I primi grafismi non scaturiscono da una reale necessità di comunicazione perché essa è già soddisfatta tramite canali più immediati, ma nasce dalla volontà di imitare un modello. Successivamente, il bambino si rende conto delle differenze tra il disegno e la scrittura e inizia a produrre spesso semplici scarabocchi simili ad esempio, ad ondine, o cerchietti che si perfezioneranno nel tempo. È necessario che il bambino comprenda il valore comunicativo che la scrittura assume e che inizi a percepirla come strumento di espressione delle proprie intenzioni, desideri e del proprio pensiero. Per questo, Freinet sostiene sia imprescindibile trovare la motivazione all'apprendimento del canale della lingua scritta affinché risulti come strumento necessario per i bambini. Inoltre, sostiene che la scuola, proprio per non aver trovato questa motivazione, abbia dovuto insegnare dall'esterno e con la costrizione una tecnica di cui il bambino non percepisce assolutamente la necessità vitale. Proprio dalla scoperta di questa necessità traggono la loro forza le tecniche proposte dal pedagogo francese: la tipografia scolastica, il testo libero, la corrispondenza interscolastica e il giornalino scolastico. La scoperta dell'utilità comunicativa della lingua scritta destinata ad un potenziale lettore porta ad un progressivo affinamento delle competenze scritte. L'espedito della tipografia scolastica, permette di esercitarsi e di produrre testi

² (Freinet C. , 1968)

autonomi. Grazie alle tecniche precedentemente elencate, *“il bambino racconta e scrive liberamente quel che prova, sente il bisogno di esprimersi, di esternare e comunicare ai suoi amici o ai suoi corrispondenti”*³.

Il giornalino scolastico consiste in una tecnica che mira a far vivere gli scritti dei bambini affinché acquisiscano dei significati e siano realmente letti sia all'interno della scuola, ad esempio da altre classi, dalle famiglie e dall'ambiente scolastico tutto; sia all'esterno da possibili altre scuole corrispondenti. Esso permette ai bambini di scrivere per loro stessi, per farsi conoscere e per conoscere, per testimoniare e scrivere per un pubblico. Organo di espressione e di diffusione dei testi della classe, il giornalino scolastico è uno strumento di comunicazione tra bambini, tra bambini e genitori all'interno della scuola, del quartiere e nella corrispondenza con altre scuole.

Nelle classi di Freinet i bambini si raccontano attraverso il testo libero e i testi composti dalla classe vengono socializzati attraverso il giornale. Grazie alla metodologia del giornale, i bambini scoprono altri coetanei, diventano sensibili ai problemi di vita e della società testimoniando il loro tempo e il loro ambiente sociale e geografico. Se il giornalino scolastico fosse sottomesso alle regole dei giornali adulti, perderebbe la sua forza e risulterebbe denaturato e privato della sua libera espressione. Di conseguenza, se il bambino si dovesse piegare alle esigenze giornalistiche che non acquisiscono senso per lui, non gli verrebbe concessa la libertà di esprimere sé stesso. Ciò condurrebbe alla perdita del significato intrinseco all'attività del giornale e diventerebbe un mero esercizio di stile, quindi l'ennesima attività scolastica.

³ (Freinet C. , 1968)

Célestin Freinet, ideatore della tecnica, nasce il 15 ottobre 1896 a Gars, presso le Alpi marittime francesi, da una umile famiglia contadina dalla quale trae il valore del buon senso, la coscienza sociale e il valore esistenziale del lavoro. Questa esperienza infantile fatta di pura semplicità e ricordi rurali, incentrata sul lavoro in giovane età, ha influenzato, secondo l'autore stesso, il fatto che il suo talento di pedagogo consista nel sentire e comprendere, come bambino, i bambini che educa.⁴

Per quanto riguarda la sua frequenza scolastica, la ricorda con dispiacere come un luogo percepito come lontano dal mondo e dove era proibita ogni vita, in cui facevano da padrone manuali incomprensibili che procuravano disagio.

Nel 1915 ottiene l'abilitazione all'insegnamento elementare e viene chiamato al servizio militare dal quale uscì fortemente invalido riportando ferite ai polmoni. Ciò lo influenza nella ricerca di nuove modalità per insegnare. Nel 1920 inizia ad insegnare nella scuola elementare del villaggio di Bar-sur-Loup in Provenza. Nello stesso anno, cominciò ad interessarsi ai teorici dell'Institut Rousseau, come Ferrière⁵ che esercita su di lui una forte influenza, e dell'Educazione Nuova, che gli consente di affermare la sua vocazione di educatore a servizio del popolo, ma da cui si allontana successivamente criticando il loro operato.

Nel 1922, si reca in Germania per visitare le scuole di Amburgo, in cui si era cercato di instaurare il mito della scuola anarchica integrale senza bisogno dell'autorità del maestro, senza regole e punizioni. Il viaggio risulta deludente in quanto non trova

⁴ (Piaton, 1974)

⁵ (Adolphe Ferrière): Psicologo e pedagogo, nato a Ginevra il 30 agosto 1879. È il maggiore assertore nel mondo dei metodi della "Scuola Attiva".

nulla che lo soddisfacesse. Lo stesso anno, ottiene l'abilitazione all'insegnamento di lettere nelle Scuole Primarie Superiori e gli viene offerto un posto come professore di scuola superiore a Brignoles che rifiutò, per ritornare ad insegnare come maestro nel piccolo villaggio provenzale. Nella piccola scuola, Freinet inizia in questo periodo alcune innovazioni come portare i ragazzi all'aria aperta a contatto con la vita vera tramite la pratica delle "lezioni passeggiate".

In questi anni l'autore inizia a prendere sempre più coscienza del legame che connette i fenomeni sociali e dell'importanza delle determinanti economiche. Inoltre, si guadagna la stima della popolazione locale creando iniziative volte all'economia della zona che gli torna utile negli anni successivi. Nel 1923 si reca a Montreaux per partecipare ad un congresso della Lega Internazionale per l'Educazione Nuova, per poter ascoltare i grandi pedagogisti di Ginevra, come Ferrière, Claparède⁶ e Bovet⁷. Ne rimane profondamente deluso in quanto, le teorie proposte necessitano di un ambiente socioculturale particolare e la reperibilità di materiali estremi, che lui nel suo piccolo contesto provenzale, non possiede. Questi incontri lo convincono ancora di più a rimanere in seno alla classe operaia, a cui è connessa la sorte della scuola pubblica. Proseguendo la sua opera di maestro di scuola primaria, si accorge tramite le esperienze dirette della sua classe, di come la chiave del problema per poter innovare la didattica, fosse proprio la necessità di dinamismo che nasce dalla motivazione all'apprendimento scaturita dagli

⁶ (Édouard Claparède): Psicologo e pedagogista svizzero (Ginevra 1873 - ivi 1940)

⁷ (Pierre Bovet): pedagogista svizzero (Grandchamp, Boudry, 1878 - Ginevra 1944); prof. nelle univ. di Neuchâtel (1903-12) e di Basilea (dal 1920), direttore della fondazione (1912) dell'Istituto J.-J. Rousseau di Ginevra

interessi dei bambini stessi. Tramite questa pratica, nasce il “testo libero” e la tipografia scolastica che saranno il nucleo fondante della pedagogia popolare.

Nel 1924 inizia a raccontare le sue esperienze pedagogiche sulla rivista “Clarté”⁸ prima, e su “L’école émancipée”⁹ dopo, che gli permettono di entrare in contatto con altri colleghi e condividere le sue pratiche come il testo libero e il libro della vita in sostituzione ai libri di testo, che egli disprezza profondamente. Le innovazioni proposte suscitano molte domande di informazione e documenti di educatori, tra i tanti il maestro R.Daniel di Trégunc-St-Philibert¹⁰, si munisce del materiale necessario e in breve tempo instaura una fitta corrispondenza tra le due scuole.

Di Bar-sur-Loup viene scritto sui giornali: il quattro luglio esce il primo articolo riguardante Freinet.¹¹ Nello stesso mese viene scritta la prima “lettera circolare” che fonda la C.E.L. Cooperative de l’Enseignement Laïc. Si intensificano gli scambi interscolastici molto rapidamente, a tal punto da arrivare alla pubblicazione del libretto “L’imprimerie à l’École” nel gennaio del 1927.¹²

A Tours, ad agosto, si tiene il primo congresso della Tipografia a scuola in cui Freinet chiarisce i problemi relativi al materiale e specifica la modalità in cui devono essere utilizzate le tecniche.

Nel 1927, all’inizio dell’anno scolastico, nasce il bollettino mensile “l’Imprimerie à l’École” della Cooperativa di Mutua Assistenza l’Imprimerie à l’École. Malgrado

⁸ Rivista legata alla III Internazionale in attività tra il 1921 e il 1928

⁹ Rivista bimestrale sindacale e pedagogica

¹⁰ Insegnante presso la scuola di Trégunc-st-Philibert

¹¹ (Vuillermoz, 1926)

¹² (Freinet C. , 1927)

alcune difficoltà agli esordi della cooperativa, Freinet pubblica “Plus de manuels scolaires” in cui riprende opere precedenti, chiarisce gli aspetti positivi e i limiti dello strumento che propone e definisce i cardini della propria pedagogia. Grazie all'intensificarsi degli scambi interscolastici, vengono introdotti importanti perfezionamenti al materiale, affinando i modi di utilizzo e ampliando le esperienze.

Nel 1928 sposa la giovane maestra Elise che contribuisce attivamente alla ricerca educativa soprattutto per quanto riguarda le attività artistico espressive. A luglio del 1929, la C.E.L. conta tra i centocinquanta e i duecento partecipanti, nasce così la necessità di stabilire il ruolo della cooperativa tra i gruppi preesistenti. Al suo terzo congresso tenutosi a Besançon il mese successivo, la C.E.L. è definitivamente inserita nel mondo pedagogico e sociale.

La cooperativa crescerà coinvolgendo sempre più partecipanti, gli “educatori del popolo”, come venivano definiti da Freinet, che diffonderanno il nuovo modo di intendere la pratica scolastica e svilupperanno diversi studi e proposte. Nel 1930 insegna a Saint-Paul, per poi essere trasferito pochi anni dopo a causa della dura ostilità nei riguardi delle sue innovazioni.

Il 7 agosto 1932 sancisce la fine di un periodo e l'avvento di una nuova epoca all'interno di questa attività pedagogica. Fino ad allora le relazioni instaurate con l'amministrazione comunale e scolastica di Saint-Paul non erano delle migliori e in diverse occasioni i legami con le famiglie degli studenti si erano rivelati difficili da stabilire e soprattutto da mantenere a causa dei metodi pedagogici proposti e del loro contenuto rivoluzionario. Successivamente l'ostilità nei suoi confronti diventa tale da portarlo a prendere congedo e a fare domanda di trasferimento. Il 29 giugno 1933 il maestro viene trasferito d'ufficio e non accettando le ragioni del trasferimento, si dimette dall'insegnamento nella scuola pubblica. Aiutato dalle organizzazioni operaie apre nel

1935 sul Poulhier a Vence, la Scuola Freinet, diventata solo nel 1990 scuola statale a statuto speciale. Durante gli anni della guerra viene arrestato e internato nell'aprile 1940 in più campi di concentramento nel sud della Francia, come Chabanet nell'Ardèche, e a Chibron nel Var e a Saint-Sulpice-du-Tarn.

Il 29 ottobre 1941, comparando in una lista di sindacalisti restituiti alla vita “civile”, Freinet viene messo in residenza vigilata a Valloise dove prosegue con la redazione delle opere iniziate e si assume, nel 1943 delle responsabilità rispetto al “Marquis” di Béassac¹³ di cui assume la direzione nel maggio del 1944, prima di animare il Comitato Dipartimentale di Liberazione di Gap.

Al termine della guerra, malgrado queste attività lo impegnassero particolarmente, non ha completamente abbandonato il lavoro pedagogico. In occasione di un'Assemblea ad Avignone dove partecipano i Presidenti dei Comitati di Liberazione della zona sud, organizza una riunione di insegnanti presenti con i quali avviare una discussione sulla situazione critica dell'istituzione scolastica e su come migliorare le carenze. In tal modo, raggiunge un duplice obiettivo: ricordare l'importanza del fatto educativo ed evitare che sia minimizzato rispetto ad aspetti politici, dall'altro raccoglie su di sé il ruolo di riformatore dell'insegnamento.

Egli ristabilisce nel 1945 a Cannes la cooperativa di produzione C.E.L. creando un nuovo organo di comunicazione “L'Éducateur”. Grazie alla ricostruzione dei contatti con i vecchi aderenti, li riunisce nel primo congresso del dopoguerra a Gap al quale si presentano in centotrenta.

Nonostante le numerose difficoltà e i periodi critici affrontati dai Freinet, la Scuola Freinet, riaperta nel 1947, vede a poco a poco, il sopraggiungere di numerosi visitatori e

¹³ Formazioni partigiane

aderenti ai corsi di aggiornamento. L'anno successivo la C.E.L. è colpita da una crisi riguardante le sempre più frequenti critiche nei confronti del suo fondatore accusato di fare una pedagogia commerciale. Per questo, durante il congresso di Digione viene stabilita la necessità di creare una nuova associazione con finalità non lucrative a carattere esclusivamente pedagogico, l'Istituto cooperativo della Scuola moderna I.C.E.M. Nel 1950 al congresso di Nancy, il pedagogo presenta una Carta della Scuola moderna. Il 18 luglio dell'anno successivo, l'I.C.E.M. è regolarmente costituito.

Nel 1957 si propone la creazione della federazione internazionale F.I.M.E.M. Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne. Nei primi anni Cinquanta, il movimento basato sulla pedagogia di Freinet si è sviluppato non solo in Francia, ma contava ormai migliaia di aderenti e simpatizzanti sparsi in varie parti del mondo. In Italia, i seguaci di tale approccio, hanno dato origine inizialmente nella Cooperativa di Tipografia a scuola nel 1951, che poi diventa Movimento di Cooperazione Educativa nel 1956, il quale assume il ruolo di protagonista nel complesso percorso di rinnovamento scolastico soprattutto nella scuola dell'obbligo.

Nonostante tutte queste associazioni e cooperative possano sembrare a sé stanti, lavorano sinergicamente, in quanto Freinet si occupa assiduamente del loro orientamento verso una modernizzazione della scuola che realizza ed esplicita all'interno dei suoi scritti e conferenze.

Nel 1965 Freinet partecipò al XX congresso della Scuola moderna tenutosi a Brest con il tema "La scuola laica cantiere di democrazia".

In questo clima di espansione ed impegno, l'8 ottobre 1966 Freinet si spegne a Vence nel pieno dell'attività. La scuola di Vence prosegue la sua opera, prima seguita dalla moglie Elise, poi, dopo la sua morte nel 1981, continua a portare avanti il progetto

la figlia Madeleine fino al 1991. In quell'anno, l'“École Freinet” è stata assunta con uno statuto educativo speciale dal Ministero dell'Educazione francese.

Il nome di Célestin Freinet è legato ad alcune tecniche per il rinnovamento della didattica tradizionale, tra le quali compaiono il testo libero, la tipografia, lo schedario cooperativo scolastico e la corrispondenza scolastica. La pedagogia di Freinet raccoglie alcuni elementi di novità come le prospettive e i principi definiti dai teorici dell'attivismo, insieme all'esplicita adesione al marxismo sia dal punto di vista sociale che politico, che portò l'autore a schierarsi dalla parte dei ceti subalterni da cui deriva il termine “pedagogia popolare”.¹⁴

All'interno del saggio “La pensée pédagogique de Célestin Freinet”¹⁵ di Georges Piaton, emergono due principali questioni: creare una nuova scuola popolare e formare degli educatori rivoluzionari. Ciò non può attendere l'insieme ideale delle perfette condizioni necessarie affinché si realizzi. Secondo il pedagogista, che critica aspramente la scuola definita tradizionale, non è sufficiente sviluppare, migliorare e riformare l'insegnamento, in quanto bisogna rivoluzionarlo imponendo un'educazione proletaria che si opponga all'educazione tradizionale. L'educazione non ha il solo compito di istruire il popolo, ma fornisce la preparazione adeguata alla vita proletaria, permettendogli di sviluppare al massimo delle proprie capacità individuali e sociali al servizio della comunità “che egli serve, e che gli serve.”¹⁶

Qui si apre una doppia prospettiva: il bambino è, contemporaneamente, persona e cittadino in divenire. Questa nuova visione pedagogica, propone che egli si realizzi in

¹⁴ (Freinet & Freinet, 1955)

¹⁵ (Piaton, 1974)

¹⁶ (Piaton, 1974)

famiglia, nella scuola e attorno ad essa, affinché il mondo sia veramente a misura di bambino, prestando attenzione ai suoi ritmi e ai suoi bisogni. I bambini non devono prepararsi per il passato o per il presente, ma per il domani che dovrà affrontare e dominare, non subire.

Inoltre, il pedagogista stila un programma di dieci punti che riassumono gli aspetti principali del riadattamento dell'istituzione scolastica e le inevitabili conseguenze:

1 il fine dell'educazione è lo sviluppo del bambino al massimo la propria personalità in una comunità razionale che egli serve e che gli serve; 2 la scuola deve porre al centro il bambino, sulla base dei suoi bisogni essenziali e in funzione dei bisogni della società alla quale partecipa, deriveranno le tecniche, manuali e intellettuali, la materia da insegnare, il sistema di acquisizione e le modalità educative; 3 il bambino costruisce lui stesso la sua personalità con il nostro aiuto, dando la priorità alla salute, alla ricchezza dell'ambiente educativo e attraverso il materiale e sulle tecniche che permetteranno l'educazione naturale viva e completa; 4 la scuola di domani sarà la scuola del lavoro, il quale rappresenterà il principio motore e filosofia della pedagogia popolare; 5 teste ben fatte e mani esperte piuttosto che degli otri pieni; 6 Una disciplina funzionale derivante dal lavoro organizzato. La scuola di domani non sarà affatto una scuola anarchica, al contrario, sarà la più disciplinata perché è organizzata in modo superiore; 7 la pedagogia popolare propone una scuola del XX secolo per l'uomo del XX secolo; 8 questo riadattamento si farà partendo dalla base, quindi a partire dalla famiglia e dalla tradizione; 9 la nostra rivoluzione pedagogica dovrà nascere dal disordine esistente, costruire il futuro dal presente, convincere non con le parole, ma grazie all'evidenza di un progresso; 10 la scuola del popolo non può esistere senza la società popolare, il popolo che accede al potere avrà la sua scuola e la sua pedagogia. Non bisogna aspettare più per adattare la nostra pedagogia al nuovo mondo che sta nascendo.

Affinché questa tipologia di scuola si possa attuare, è necessario chiarire che il successo dell'intervento educativo non dipende solo dall'educatore o da un metodo miracoloso, ma si caratterizza in funzione del materiale a disposizione e dell'organizzazione tecnica del lavoro.

Questa teoria viene introdotta dopo il primo congresso di Tours con il nome di materialismo scolastico ed è alla base delle rivendicazioni della Scuola Popolare. L'organizzazione materiale, tecnica e pedagogica del lavoro, diventano l'elemento fondamentale per mantenere l'equilibrio scolastico. Il rinnovamento pedagogico deve essere attuato negli strumenti e nelle pratiche, per cui risulta imprescindibile un minimo di equipaggiamento materiale senza il quale, un intervento educativo efficace diventa impossibile. Questo prevede un locale igienico, adeguato ai nuovi metodi di lavoro soprattutto in termini di spazio, l'aula dovrà diventare una "classe-laboratorio-officina cooperativa" in cui è necessario che il numero degli studenti non superi i 25 elementi affinché il metodo, ma in verità, qualsiasi metodo possa essere produttivo in quelle condizioni. Il fondamento concreto della pedagogia popolare, sostiene Freinet, necessita dell'introduzione delle nuove tecniche del lavoro, con le quali si modificherà l'atmosfera della classe e il comportamento stesso dell'insegnante, rendendo possibile uno spirito di liberazione e formazione che consiste nella ragione d'essere di queste innovazioni. Per poter accedere a questa nuova educazione liberatrice, l'autore definisce il percorso da seguire: definisce il materiale minimo di base, introduce gli strumenti indispensabili, ciò che può essere adattato alle circostanze e alle condizioni specifiche della classe.

Secondo Freinet, il rischio maggiore consiste in un atteggiamento passivo da parte degli insegnanti che agiscono secondo delle ideologie rassicuranti, che percepiscono come immutabili e inalterabili. Per questo, la maggior parte degli insegnanti ha interiorizzato i valori conservatori a tal punto da far loro percepire come impossibile e

assurdo rimetterli in discussione. Il fine ultimo della Scuola Popolare consiste per il pedagista, nel mostrare agli insegnanti la necessità di mettersi al servizio dei figli del popolo, che li porterà a mettersi a servizio del popolo. Nel 1965 al XXI congresso dell'École Moderne tenutosi a Brest precisa la sua collocazione all'interno delle diverse organizzazioni laiche e democratiche e ne riassume i concetti basilari: 1 l'École Moderne si compone di tutti gli educatori che tengono ad un processo di modernizzazione effettiva dell'insegnamento; 2 Essa consiste in un movimento pedagogico e non intende sostituirsi ad organismi laici e democratici esistenti; 3 il movimento non può fornire nessuna direttiva filosofica, sindacale o politica che non consista nel rispetto della laicità; 4 il movimento ricorda agli aderenti che non è sufficiente rifugiarsi nel solo lavoro pedagogico; 5 il movimento raccomanda la partecipazione attiva nell'organizzazione sindacale di cui fanno parte affinché si realizzi il successo delle sue rivendicazioni. In sintesi, Freinet intende convincere gli insegnanti militanti a non fossilizzarsi e diventare reazionari nelle loro classi, convinti del primato dell'azione politica e sociale che un giorno non troppo lontano, preparerà un clima favorevole ad una scuola liberata. Egli sottolinea ancora come una pedagogia popolare, laica e democratica, sia la sola degna dell'école Moderne, della scuola vivente e dei lavoratori.

2. FREINET

Il maestro e pedagista Célestin Freinet nasce il 15 ottobre 1896 a Gars presso le Alpi marittime francesi in una famiglia di umili origini. Proprio queste origini influenzeranno il suo approccio all'insegnamento. Nel 1915 acquisisce l'abilitazione all'insegnamento elementare e viene chiamato alle armi, esperienza che gli causerà gravi ferite ai polmoni che lo seguiranno tutta la vita. Nel 1920 inizia ad insegnare nella scuola elementare del villaggio di Bar-sur-Loup in Provenza. Negli stessi anni viene in contatto con i teorici della Nuova Scuola da cui prenderà le distanze successivamente. Grazie alle prime pubblicazioni su riviste del settore riguardo le innovazioni messe in atto, si instaurano assidue corrispondenze interscolastiche con insegnanti interessati al nuovo metodo. Nel 1927 grazie all'aumento sempre più consistente dei corrispondenti, nasce la C.E.L., Cooperativa dell'Insegnamento Laico¹⁷ che verrà definitivamente riconosciuta per il suo valore pedagogico con il terzo congresso dell'Imprimerie à l'École¹⁸ tenutosi a Besançon. Nel 1928 sposa la giovane maestra Élise che contribuisce attivamente alla ricerca educativa, soprattutto per quanto riguarda le attività artistico espressive. Durante i primi anni trenta del Novecento, Freinet subisce numerose pressioni da parte dell'amministrazione comunale e dalle famiglie dei suoi alunni. Ciò lo porta alle dimissioni dall'insegnamento della scuola pubblica per istituire sul Poulvier a Vence la "Scuola Freinet". Durante la guerra viene arrestato ed internato; il periodo di reclusione gli darà modo di redigere alcuni tra i suoi testi più importanti: "Conseils aux parents"¹⁹,

¹⁷ Organizzazione fondata negli anni Venti da Célestin Freinet nata per promuovere la pedagogia popolare

¹⁸ Congresso di insegnanti a sostegno della diffusione della tecnica della stampa scolastica

¹⁹ (Freinet E. e., 1947)

“L'Éducation du travail”²⁰, “Essai de psychologie sensible appliquée à l'Éducation”²¹. Infine progetta “l'École moderne française”²² che proporrà come una guida pratica per l'organizzazione materiale, tecnica e pedagogica della Scuola popolare.

Nel 1941 viene rilasciato come sorvegliato speciale e si dà alla macchia per partecipare alla Resistenza. Al termine del conflitto viene chiamato a partecipare al Comitato di Liberazione. A Gap, istituisce lui stesso un centro scolastico al quale si dedica con passione. Nell'ottobre del 1944, durante l'Assemblea di Avignone, dove si riuniscono i presidenti dei Comitati di Liberazione della zona Sud, Freinet riesce a collegare le rivendicazioni della scuola a quelle sociali e politiche delle masse dando vita ad una riunione di insegnanti di tutti gli ordini e gradi presenti al Congresso.

Al termine della guerra, riattiva a Cannes la cooperativa di produzione C.E.L. che affianca con l'associazione I.C.E.M.²³ nel 1948 e nel 1957 con la federazione internazionale F.I.M.E.M.²⁴ Il movimento si è ormai instaurato non solo in Francia, ma anche in altri paesi tra cui l'Italia con migliaia di aderenti. Célestin Freinet muore l'8 ottobre 1966 a Vence nel pieno dell'attività.

Le sue pubblicazioni mirano ad informare gli insegnanti riguardo i suoi metodi innovatori, ma soprattutto a precisarne gli scopi impliciti e le basi teoriche. L'autore a

²⁰ (Freinet C. , 1967)

²¹ (Freinet C. , 1960)

²² (Freinet C. , 1963)

²³ Institut Coopératif de l'École Moderne è l'organizzazione divisa in gruppi dipartimentali e commissioni di lavoro, in seno alla quale si svolge tutto il lavoro didattico-pedagogico che fa capo a Freinet

²⁴ Fédération Internationale des Mouvements d'École

partire dal 1945, pubblica presso diversi editori una dozzina di opere, di cui alcune verranno successivamente elaborate e ristampate. Tra queste nel 1949 pubblica “Naissance d’une pédagogie populaire”²⁵ con Editions de L’école moderne française.

Tra il 1945 e il 1952 egli compone per “l’Émprimerie à l’École” una ventina di opuscoli denominati “Brochures d’Éducation Nouvelle Populaire” tra cui “L’expérience tâtonnée”²⁶. Inoltre, scrive numerosi articoli a partire dal 1945 per “L’Éducateur” e successivamente per ulteriori periodici da lui fondati con lo scopo di adeguare il suo metodo ai molteplici problemi affrontati. In più di quarant’anni egli ha realizzato, secondo Ferrière²⁷, tutti i sogni dei grandi pedagogisti.

Quello che segue è un riassunto delle principali opere di Célestin Freinet e della sua eredità nel mondo, con particolare approfondimento sulla realtà italiana ed alcune figure di spicco che portano avanti le sue innovazioni.

2.1. L’apprendimento della lingua secondo il metodo naturale

Nell’opera “L’apprendimento della lingua secondo il metodo naturale”²⁸ Freinet sostiene che la differenza sostanziale che definisce metodi naturali e metodi tradizionali, consista nel fatto che i secondi sono creati e sperimentati per appartenere al contesto scolastico, che ha i suoi scopi, morale e modi di lavorare. L’autore sostiene che l’esistenza stessa di questo ambiente scolastico sia irrazionale e pericolosamente sconnessa

²⁵ (Freinet & Freinet, 1955)

²⁶ (Freinet C. , 1948)

²⁷ (Adolphe Ferrière): Psicologo e pedagogista. È il maggiore assertore nel mondo dei metodi della "scuola attiva". (Ginevra 1879-ivi 1960)

²⁸ (Freinet C. , 1971)

dall'ambiente sociale. Questo distacco non permette al metodo naturale di formare il fanciullo per diventare il cittadino di domani, consapevole dei suoi diritti e dei suoi doveri. Fino ad allora, la scuola sta solo consolidando i metodi scolastici dell'obbedienza passiva e dell'istruzione scolastica, mentre bisogna spostarsi verso una forma d'insegnamento morale, pratica e costruttiva basata sulla cooperazione in tutte le sue forme. Per fare questo, risultano necessarie l'organizzazione normale del lavoro e la creazione di relazioni più umane tra maestri e alunni che interagiscono in un ambiente accogliente. Le tecniche utilizzate dalla scuola tradizionale non possiedono nessun legame con il mondo reale e le esigenze sociali dell'uomo, senza mai integrarsi con la vita degli uomini. Il fine che l'autore auspica di raggiungere consiste proprio nell'integrazione delle tecniche alla vita.

Per l'autore, l'acquisizione del parlato nasce dalla naturale pulsione del bambino che lo porta ad emettere dei gridi, i quali, come si rende presto conto, hanno un certo potere sull'ambiente. Nello sforzo naturale di uniformare i suoi gridi ai suoni ambientali, il bambino compie dei tentativi, giungendo così all'imitazione dei diversi suoni che sente. Il processo di tentativo sperimentale non è necessariamente più lungo delle costruzioni che si pretende di considerare logiche. Ad esempio, nel caso in cui l'ambiente risulti stimolante per il bambino, questo processo si velocizza. Resta il fatto che tutti i bambini del mondo, fatto eccezione per difficoltà fisiologiche, imparano a camminare e a parlare naturalmente. Per questo motivo, non vi è ragione per credere che lo stesso non possa accadere anche per tutte le discipline che costituiscono la cultura. Inoltre, arrivare a comporre un pensiero verbalmente si può ritenere ugualmente complesso ad abituare la mano a compiere movimenti di motricità fine che concretizzano un pensiero espresso tramite il linguaggio. Per questo, dato che il metodo naturale è completamente efficiente per quanto riguarda il linguaggio, lo stesso vale per la scrittura e la lettura. E se ciò vale

per lettura e scrittura, non vi è motivo per cui non dovrebbe valere anche per le altre materie. Spesso la scuola si limita ad una conoscenza teorica delle cose, invece, innanzitutto, è fondamentale sperimentare le cose in prima persona. Secondo le scoperte psicologiche e pedagogiche di Decroly²⁹, la maggior parte dei bambini vede la totalità prima di poter distinguere dei particolari, per cui oggi si può ammettere che uno studio scientifico e razionale della lettura può partire dall'insieme complesso e non dall'elemento costitutivo.

Viene introdotto il concetto di buon senso per portare l'esempio dello studio della grammatica che sostiene non esista nessuna relazione tra le conoscenze delle regole grammaticali e l'uso corretto della lingua. L'insegnamento della grammatica non è ritenuto né indispensabile né utile per poter iniziare ad apprendere a scrivere. L'autore sostiene che l'insegnamento della forma scritta debba partire dall'esercizio sintetico vivo. A differenza della consuetudine ad insegnare la sequenza lettera e poi sillaba, si constata che i bambini progrediscono secondo principi diversi. Di solito tendono a confrontarsi con l'elemento più complesso, per cui la gradazione in questo caso viene attuata nel modo in cui le parole vengono pronunciate. Nel metodo naturale è quindi prevista una gradualità, ma basata sulla misura dei bisogni del bambino e sulle sue possibilità. Inoltre, si constata come i bambini che hanno appreso con il metodo tradizionale a leggere e a scrivere, risultano in grado di leggere senza commettere errori le parole e le frasi presentate, ma non riescono a collegarle con i fatti e gli avvenimenti di cui si tratta. Il bambino è in grado di decifrare i segni, ma non sa leggere perché non converte le parole in pensiero. All'interno del metodo naturale è fondamentale che il bambino sia lasciato libero di fare dei tentativi, in quanto, se il lavoro dell'educatore è motivante, egli sentirà

²⁹ (Jean-Ovide Decroly): pedagogista, neurologo e psicologo belga (Ronse 1871- Uccle 1932)

naturalmente il bisogno di migliorare e perfezionare le sue tecniche per poter affrontare i problemi della vita. La motivazione vitale è alle base delle tecniche proposte dall'autore, senza la quale non potrebbe esistere il metodo naturale.

Questo metodo per la lettura e la scrittura, è prima di tutto espressione e comunicazione. L'essenziale consiste nel comprendere o indovinare, attraverso i segni scritti, ciò che viene espresso. Il bambino giunge a leggere e scrivere prima di possedere i meccanismi di base perché utilizza la via della sensazione, dell'intuizione e dell'affettività.

Il processo all'iniziazione scritta e alla lettura tramite il metodo naturale è stato confermato da migliaia di esperienze simili condotte in ambienti diversi, con bambini già abituati al metodo tradizionale e non e con maestri e maestre che dovevano rivoluzionare il proprio comportamento. Si parte sempre dallo stesso principio pedagogico: le parole e i concetti costituiscono un'evoluzione solo se sono strettamente legate all'esperienza personale che viene incorporata nella nostra vita. L'unico mezzo per poter raggiungere la vera scienza consiste nel partire dal tentativo sperimentale empirico, per poi passare a quello metodico e scientifico e raggiungere l'apprendimento graduale, intimo degli strumenti e della lingua. Il linguaggio infatti consiste in uno straordinario strumento che permette ad ogni individuo di costruire la propria personalità con la massima dignità e potenza. All'inizio i bambini mettono in atto gesti meccanici per poi diventare sempre più coordinati fino a raggiungere il desiderio dell'imitazione dell'adulto. Questa prima forma di disegno è informe e successivamente si organizza. Il bambino continua nei suoi tentativi riproducendo ciò che gli scatuisce maggiore soddisfazione, senza l'intenzionalità di disegnare qualcosa nello specifico. Lo stesso procedimento per tentativi viene applicato anche per la forma umana: all'inizio vengono rappresentate palle informi, poi con la ripetizione del gesto, diventano più precisi e composti da più elementi.

In seguito vi è la fase della giustapposizione in cui il bambino giustappone degli elementi, all'inizio dettati dalla coincidenza, a cui dopo associa delle relazioni profonde oppure puramente verbali. Con l'avanzare delle fasi il bambino doterà il disegno di una spiegazione a posteriori, il che è in perfetto accordo con la legge del tentativo che permette il progresso. In realtà non si tratta ancora di un pensiero che guida l'atto creativo, ma piuttosto dalla creazione nasce la spiegazione e il confronto. Secondo Freinet, fino a quando il bambino non compie i 7-8 anni di età non controlla la sua tecnica di disegno ma procede per tentativi, correggendo le sue esperienze e ripetendo i successi. Solo una volta che sarà sicuro di padroneggiare correttamente la matita, si può dire che il bambino parli di sé tramite il disegno. Fino al raggiungimento di quell'età, il bambino non percepisce nessun bisogno di leggere e scrivere in quanto altri canali come l'espressione verbale, la prossemica e la mimica le sono sufficienti. Spesso il disegno non viene percepito come un mezzo di espressione né di comunicazione cosciente dai pedagogisti della Scuola moderna, ma come una tappa fondamentale e indispensabile per accedere alla scrittura e alla lettura, anche essi strumenti già in fase di superamento dal disco, il cinema e la radio.

Nei passaggi che avvicinano il disegno alla scrittura, figura il condizionamento dell'ambiente e l'interesse dimostrato dal bambino nel vedere gli adulti scrivere, ad esempio per imitazione inizia a "firmare" il proprio disegno tramite la rappresentazione di ondivine, fino alla fase successiva in cui il bambino inizia a differenziare alcuni segni in primitivi tentativi di riprodurre delle lettere. A seguito di questi tentativi, la scrittura si separa dal disegno e, affinché questo processo possa continuare, vi è la necessità che la scrittura assuma il valore di strumento per poter esprimere desideri e pensieri. Perciò per l'utilizzo di questo mezzo non naturale di espressione bisogna trovare una motivazione particolare che lo renda necessario. Per questo, la scuola ha dovuto insegnare dall'esterno

e con la costrizione una tecnica di cui il bambino non percepisce affatto la necessità vitale. Nel frattempo, i tempi e la società sono cambiati e le scoperte meccaniche aumentano gli spostamenti della popolazione, il che necessita di comunicare a lunghe distanze, a cui si è sopperito tramite il servizio di poste, l'utilizzo sempre più perfetto della scrittura e della tipografia, per poi passare alla fotografia, il telegrafo, il telefono e poi ancora il cinema, i dischi e la radio. La scuola malgrado l'avanzamento della tecnica, si è ripiegata in sé stessa senza fornire una reale motivazione alla scrittura. Grazie all'introduzione delle tecniche di espressione e intercomunicazione come la tipografia scolastica, il giornale scolastico e gli scambi interscolastici tramite giornali scolastici, l'invio di lettere e fotografie comportano che il bambino riesca a percepire la motivazione che sussiste alla scrittura e della lettura. Spinto da questo impulso, il bambino inizia a scrivere le sue prime lettere indipendenti dal disegno con uno scopo comunicativo ben preciso. Verso i 5 anni, avviene la separazione completa delle due attività di scrittura e disegno e si interessa alla prima. Egli inizia a rendersi conto che possono esserci delle regole e delle forme fisse da imitare. Solo a partire da questo momento, inizia a riprodurre alcune lettere e numeri. Con l'entrata nel sesto anno di vita, il bambino dovrebbe raggiungere un grafismo sicuro e rapido per tutte le parole che copia. A questo punto in cui padroneggia il gesto, egli stabilisce una connessione tra forma grafica e parole partendo da quelle più usuali per lui in abbinamento al disegno, affinché possa far funzionare meglio anche lo strumento di nuova acquisizione, ossia la scrittura. Per molto tempo le parole conosciute costituiranno la base di tutti i grafismi fino a che il vocabolario non si sarà ampliato. Nelle scuole tradizionali, i bambini sono molto spesso abituati ad imitare le lettere e copiare parole o frasi, che consistono però ad una mera acquisizione meccanica. Per i bambini che hanno imparato con il metodo proposto, l'esperienza per quanto possa essere imperfetta, è intrinsecamente legata al bambino e non se ne separerà mai più. All'effettivo si potrebbe

constatare un ritardo nell'acquisizione della tecnica della scrittura, la scuola tradizionale ha spesso l'obiettivo di raggiungere certe acquisizioni prima del tempo necessario. In definitiva l'obiettivo è raggiungere il risultato finale della padronanza della tecnica della scrittura in funzione della formazione della personalità del bambino.

Tramite il metodo naturale il bambino esprime la volontà di voler scrivere delle lettere, così, ricopiando ciò che ha dettato si innesca un'eccellente forma di esercizio. Mentre il processo di lettura sarà ben presto innescato dalla necessità di riuscire a leggere le lettere dei corrispondenti. L'autore a questo punto, sottolinea come il processo naturale di acquisizione sia, per quanto riguarda i principi essenziali, ripetibile nelle varie fasi e per tutti i bambini: l'esperienza per tentativi, la ripetizione delle prove avvenute con successo, seguendo i principi di economia, sicurezza e autoefficacia, allo stesso tempo con prudenza e audacia al servizio della tendenza al continuo progredire. Senza lezioni formali, ma attraverso la confidenza con il mezzo della stampa tipografica a scuola, i bambini imparano il nome di tutte le lettere e la consapevolezza di come si scrivono alcuni dittonghi. Contro questo metodo potrebbero insorgere alcune obiezioni, quali la necessità di impartire delle lezioni strutturate ai bambini per evitare loro tutta la fatica che comporta agire per tentativi. In realtà il metodo naturale non comporta nessuno sforzo eccessivo per il bambino, in quanto esso si inserisce perfettamente nello sviluppo normale. È sufficiente che l'ambiente metta a disposizione del bambino un'ampia varietà di esperienze per tentativi e di esempi notevoli a cui potersi ancorare per raggiungere la conoscenza.

A poco a poco, il bambino scopre che esiste una corrispondenza fono-sillabica tra il segno prodotto e il suono che emette parlando, e che combinando i segni può arrivare a tradurre in forma grafica e quindi a "scrivere" le sue prime parole. Prudenza ed audacia, ancora una volta, fanno da principi cardine della scoperta di questa tecnica.

La tecnica della tipografia scolastica che l'autore pratica all'interno della sua classe, giova notevolmente allo sviluppo di capacità di letto-scrittura. Essa viene attuata secondo questa consuetudine: i bambini più piccoli, compongono alla tipografia con caratteri più grandi di quelli di uso comune, un breve testo che esprime le loro preoccupazioni. Con i più grandi, solitamente viene selezionato un testo tra quelli creati liberamente da loro.

Per quanto concerne la lettura, l'autore sostiene che si tratti di una lenta esperienza per tentativi. Attraverso la lingua parlata il bambino acquisisce familiarità con il significato e il valore delle parole. La normale acquisizione della lettura si compone delle seguenti tappe: prima avviene l'acquisizione orale di parole e frasi ottenute il più rapidamente possibile, con il massimo della ricchezza e solo attraverso il metodo naturale del tentativo sperimentale in un ambiente ricco e accogliente senza la necessità di lezioni strutturate. In seguito, il bambino esprime la volontà di scrivere a persone lontane ripetendo le stesse parole e gli stessi procedimenti agendo per tentativi, che viene incentivata dalla ricchezza dell'ambiente escludendo qualsiasi lezione formale. La terza fase consiste nel riconoscere le parole note in un testo non familiare. Fino al momento in cui il numero delle parole riconosciute è insufficiente a permettere la comprensione del testo, il bambino non sa leggere quel testo, né desidera leggere. Nella scuola tradizionale i bambini sono abituati alla fonetizzazione meccanica dei segni, quindi, a leggere parole che non comprendono. Ci si preoccuperà prima del processo di meccanizzazione rispetto alla partecipazione sensibile del contenuto. Per questo, possiamo sostenere che la comunicazione del pensiero tramite segni è la sola ragion d'essere della lettura.

In seguito, l'autore dedica una parte alla chiarificazione dei nuovi principi del metodo naturale:

1. Il processo normale non corrisponde affatto a come lo percepisce la scuola tradizionale;
2. I progressi avvengono solo tramite un lungo percorso di tentativi, con la ripetizione automatica delle prove riuscite, seguendo i principi di economia, audacia e prudenza con il sostegno costante da parte dell'adulto;
3. Il tentativo sperimentale deve scaturire dalla motivazione del bambino che si sviluppa tramite le tecniche della corrispondenza, che fornisce la ragione iniziale per imparare a leggere e scrivere;
4. La scuola deve essere integrata con l'ambiente, deve essere presente un materiale nuovo a disposizione del bambino e un atteggiamento sempre favorevole al sostegno;
5. Le regole di grammatica e sintassi non hanno alcuna utilità in questo primo grado di scuola. Le regole non vanno insegnate dall'esterno, ma si imparano tramite l'utilizzo. Il nuovo metodo naturale parte dalla vita normale, naturale e complessa, verso la differenziazione, il confronto, l'esplorazione e la legge.

Di seguito l'autore riassume le linee guida del metodo:

1. Il metodo naturale per l'acquisizione di capacità di letto-scrittura consiste in un metodo di vita. Il bambino riuscirà ad acquisire sempre più velocità e sicurezza, se l'ambiente si dimostrerà accogliente e di sostegno. La naturale acquisizione della lettura e della scrittura è uno strumento per la ricchezza di vita dell'individuo, in particolar modo dell'equilibrio massimo tra l'essere e l'ambiente e dell'atteggiamento e delle possibilità che esso offre. Di seguito si elencano dei suggerimenti pratici per gli insegnanti che vogliono adottare questo metodo: l'insegnante dovrebbe agire socialmente affinché vengano migliorate le condizioni materiali e psicologiche dei ragazzi in famiglia; a

combattere per l'organizzazione delle "Riserve infantili"³⁰; a trasformare le scuole materne e infantili in ambienti di vita ricca e complessa.

2. Il linguaggio consiste nella tappa intermedia imprescindibile nel processo di relazione del bambino con l'ambiente. La scuola deve favorire il suo sviluppo, senza indirizzarlo ad una forma puramente scolastica che rischia di discostarsi dalla vita. Per questo, si considera che per mezzo della vita nell'insieme di tutte le sue sfaccettature, deve compiersi l'educazione del linguaggio.
3. Bisogna ricordare che le famiglie e la società stessa nutrono l'aspettativa verso la scuola dell'indirizzare i ragazzi verso la specializzazione di una particolare forma educativa che consiste nell'acquisizione della cultura, che alla base si fonda sulla padronanza delle competenze di letto-scrittura.
4. Verso l'espressione e la comunicazione tramite l'uso del disegno. È fondamentale che il bambino sia lasciato libero di esprimersi attraverso il disegno, senza correzioni e lezioni, affinché possa sperimentare il bisogno vitale di perfezionarsi e di migliorare. Il bambino, tramite strumenti come il poligrafo o il limografo per riproduzione istantanea e la possibilità di diffondere la sua opera, può aumentare il bisogno di disegnare per creare, esteriorizzarsi, esprimersi ed entrare in relazione con l'ambiente. La scuola tradizionale fa continuamente percepire ai propri studenti un senso di impotenza e imperfezione che viene segnalata e punita. Lontano da coltivare il senso di inferiorità, l'autore pone al centro l'esaltazione del potere creatore

³⁰ Il concetto di "riserva infantile" (o parco per bambini) nella pedagogia di Célestin Freinet si riferisce alla sua visione ideale e pratica della scuola, intesa come un ambiente completamente integrato nella natura e aperto al reale.

dei bambini: li si aiuta a raggiungere il successo e a sviluppare un senso di autoefficacia rispetto alle proprie capacità.

5. Affinché l'uso della scrittura sia motivato e indipendente dal disegno, si utilizzeranno la riproduzione del disegno, la sua diffusione e invio regolare a scuole lontane, le lettere scritte per i corrispondenti e che all'inizio saranno scritte dall'educatore sotto dettatura e da loro ricopiate. I bambini in una prima fase si interessano al proprio nome e alle parole note. Per superare lo stadio dell'imitazione per rivolgersi verso l'espressione, l'insegnante dovrà scrivere molto spesso alla lavagna pensieri, parole e sentimenti in modo tale che essi possano notare la relazione tra pensiero e grafismo e saranno spinti ad esprimersi tramite un processo affine. Essenziale è attribuire alla scrittura lo scopo naturale della diffusione del pensiero oltre la scuola attraverso l'uso della tipografia che conferisce autorevolezza allo scritto del bambino e innesca la volontà di esprimersi, vedere il proprio linguaggio tradotto alla lavagna, poi fissato tramite il poligrafo e la tipografia, rendendoli fieri del proprio operato.
6. Il processo della lettura viene avviato tramite la motivazione a scrivere e grazie ai mezzi tecnici utilizzati e spontaneamente inizia a confrontare questi scritti con ciò che trova nei libri, nei giornali e nelle lettere dei corrispondenti. Ad un certo punto, il bambino inizierà a riconoscere ed indovinare i segni grafici che hanno assunto la funzione di intermediari. Non ha molta importanza che questo avvenga tramite un processo logico o per intuizione globale, oppure unendo le due cose, l'essenziale è che il bambino posseda l'elemento chiave per dominare la comunicazione mediante il mezzo della scrittura, e riesca a leggere nel modo migliore, ossia intelligentemente.

La tipografia scolastica costituisce sicuramente un grande progresso, ma non va considerata un metodo: bisogna vedere in essa solo una tecnica di lavoro libero e creativo al servizio di una vera educazione. Questa tecnica ha permesso, nella quotidianità delle classi popolari, l'espressione libera e l'attività creativa degli allievi. Tramite l'esperienza diretta, più efficace delle elucubrazioni scientifiche, ha aperto nuovi orizzonti ad una pedagogia fondata sugli interessi reali. Essa ha restituito l'unità del pensiero, dell'attività e della vita infantile coinvolgendo la scuola nel normale processo di evoluzione individuale e sociale degli alunni. L'innovazione di questa pedagogia sta nel portare il bambino ad avere sete di vita e di attività, che viene utilizzata a scopo educativo mettendogli a disposizione gli strumenti necessari e creando le condizioni materiali e sociali. Inoltre, il metodo naturale ha il difetto di non poter essere controllato, in quanto occorrerà sicuramente più tempo per imparare, ma una volta ottenuto il risultato, i bambini sapranno leggere collegando l'apprendimento naturale con il loro processo evolutivo.

In conclusione, l'autore sottolinea la necessità per gli educatori di rifarsi alla scuola delle mamme e rispettare i tempi necessari al bambino senza anticipare troppo l'acquisizione delle capacità di letto-scrittura, che porterebbe ad una conquista artificiosa e priva di vero significato. Solo nel momento in cui gli educatori prenderanno spunto dalla scuola delle mamme e i genitori si renderanno conto dell'affinità tra le tecniche di apprendimento del linguaggio e quelle di letto-scrittura e, inoltre, solo quando i dirigenti saranno in grado di osservare la vita e non limitarsi a valutare uno sterile compito, si potrà annunciare il raggiungimento dell'obiettivo della scuola moderna francese. Allora i bambini, tramite la tipografia scolastica, si impadroniranno di uno spazio di tempo normale e della tecnica della lettura e della scrittura.

2.2. Nascita di una pedagogia popolare

All'interno del volume "Nascita di una pedagogia popolare"³¹ di Élise e Célestin Freinet, vengono ripercorse le tappe dell'opera educativa dell'autore. La prima parte descrive le difficoltà e complicazioni del giovane maestro presso il piccolo villaggio di Bar-sur-Loup in Provenza in cui insegna dal 1920 al 1928. In questo periodo malgrado le complicazioni fisiche dovute alle ferite ai polmoni subite durante la guerra, il maestro persevera nella sua opera educativa. Si avvicina al marxismo, inizia a leggere Marx e Lenin, che con il loro pensiero rivoluzionario risvegliano in lui un irrefrenabile spirito d'iniziativa. Con il proseguire dell'anno scolastico, a causa delle sue difficoltà respiratorie, Freinet si rende sempre più consapevole che l'insegnamento il quale pretende un atteggiamento passivo da parte del bambino si dimostra fallimentare. Grazie ai numerosi espedienti avvenuti in classe, a poco a poco, il pedagogista si rende sempre più conto di quanto sia importante partire dagli interessi del bambino affinché il pensiero infantile non si disintegri come accade nella scuola tradizionale. Per questo, egli inizia a portare i suoi alunni ogni pomeriggio in mezzo alla natura durante i quali si svolgono delle discussioni in cui vengono affrontati vari temi.

In questo periodo Freinet legge anche i pedagogisti moderni dell'Istituto J.J. Rousseau di Ginevra. Tra questi Ferrière con il suo "La scuola attiva"³² ha un'influenza decisiva in cui analizza le nuove proposte pedagogiche della "nuova educazione". Attraverso le pagine di questo libro, il giovane maestro sente vivere le proprie intuizioni e intravede delle modalità per poter facilitare i suoi compiti. Nel 1923, egli è invitato da un suo corrispondente nei pressi di Amburgo, dove visita alcune delle celebri scuole della

³¹ (Freinet & Freinet, 1955)

³² (Ferrière, 1929)

città, in cui si è tentato di instaurare la scuola anarchica integrale. Rimane deluso di questa esperienza in quanto non trova nulla che possa servire alla sua piccola scuola di villaggio. Con il conseguimento della laurea in lettere gli si propone di assumere il ruolo di professore di scuola superiore di Brignoles che rifiuta per continuare la sua opera educativa come maestro. Attraverso il contatto familiare con i bambini, comprese che doveva cercare nella vita stessa dei bambini e suoi loro interessi profondi per soddisfare il bisogno di attività messo anche in risalto ne “La scuola attiva”.³³ A questo punto inizia a fare delle visite a tutte le botteghe artigiane del paese, così che finalmente la scuola si apra alla vita. Con l’avanzare del consolidamento della pratica i bambini e il maestro iniziano sempre di più a percepire il distacco tra le attività nate dalle esperienze fatte e i testi dei manuali tradizionali, infatti il problema della lettura non era ancora risolto completamente dal maestro, ma se ne intravede la soluzione.

Nel 1924 si tiene a Montreaux uno dei primi congressi della “Ligue Internationale pour l’Education Nouvelle³⁴”. Freinet è entusiasta all’idea di poter ascoltare pedagogisti come Ferrière, Claparède³⁵ e Bovet³⁶. Presto si rende conto che le proposte richiedono materiale didattico specifico, che la piccola scuola di Bar-sur-Loup non possiede. Inizia

³³ (Ferrière, 1929)

³⁴ La Ligue internationale pour l’Éducation Nouvelle (LIEN) fu creata nel 1921 a seguito del primo congresso dell’Educazione Nuova

³⁵ (Edouard Claparède): è stato uno psicologo e pedagogista svizzero. (Ginevra, 24 marzo 1873 – Ginevra, 29 settembre 1940)

³⁶ (Pierre Bovet): è stato uno psichiatra e pedagogo svizzero. (Grandchamp, 5 giugno 1878 – Boudry, 2 dicembre 1965)

così a sviluppare la consapevolezza dello stretto legame tra scuola e ambiente e di quanto la società condizioni la scuola e l'insegnamento.

Dalla fugacità dei testi creati con i suoi allievi, il maestro si rende presto conto di aver bisogno di un mezzo che permetta di rimanere: la pagina stampata. Freinet si dota di un torchio da stampa con cui conduce i primi esperimenti assieme ai suoi ragazzi che lentamente verranno riuniti per comporre il "Libro della vita". La tipografia scolastica non consiste solo in un mezzo per rendere il bambino attivo fisicamente e mentalmente, neanche un'opportunità per ravvivare la motivazione dei bambini verso le materie scolastiche. Essa consiste in molto di più, permette di aprire davanti al maestro la personalità psicologica e umana del bambino nel suo divenire e in unione con l'ambiente.

Da quel momento in avanti, il maestro rifiuta completamente i principi della scuola tradizionale e si dirige verso una pedagogia del dinamismo che connette il bambino all'ambiente sociale. Il testo libero non consiste in un semplice documento sintattico, ma rappresenta soprattutto una testimonianza psicologica e sociale che ci dà l'occasione di comprendere come l'ambiente influisce sul bambino e viceversa. Al giorno d'oggi il compito del maestro si realizza nel tentativo di sottrarre il bambino ad una visione dogmatica della scuola, di renderlo consapevole delle proprie capacità e l'artefice del proprio futuro nella grande azione collettiva. Freinet amplia la vita del bambino per mezzo di tecniche che forniscono alla personalità dello stesso un senso di potenza e coinvolge tutte le forze favorevoli date dall'ambiente: la natura, l'artigianato e l'influenza di persone attraenti.

Questa connessione di elementi tra individuale e sociale ispirano successivamente gli scritti “Essai de psychologie sensible”³⁷ e “L’Education du travail”³⁸.

Con l’avanzare del tempo Freinet inizia a scrivere su alcune riviste riportando le sue esperienze con i ragazzi e inizia ad intraprendere una assidua corrispondenza tra alunni con il maestro Daniel di Trégunc³⁹. La conoscenza dell’esperienza di Bar-sur-Loup si diffonde sempre più ospitando di tanto in tanto qualche visitatore di passaggio, fino a quando compare per la prima volta un articolo su Freinet il 4 luglio 1926 su “Le Temps” intitolato “Alla scuola di Gutenberg”. L’esperienza di Bar-sur-Loup viene condotta con metodo e serietà; Freinet è più che mai convinto che la vera pedagogia popolare, come la vera pedagogia, debba provenire dal basso. Per concretizzare questa sua convinzione, compie un gesto che resterà come simbolo: elimina la predella dalla sua aula affinché la cattedra sia allo stesso livello dei banchi.

Nel 1927 si tiene il primo congresso della Tipografia a Scuola insieme al congresso annuale della “Fédération de l’Enseignement” alla quale Freinet partecipa come segretario sindacale delle Alpi Marittime. Il primo congresso assume il ruolo di fondamentale importanza in quanto il pedagogista ha finalmente modo di entrare in contatto diretto con tutti i suoi corrispondenti, riesce a trattare tutte le questioni relative al materiale e introduce lo spirito con cui le tecniche sono pensate. Al termine del 1926 è iniziata con molto entusiasmo la pubblicazione de “La Gerbe”⁴⁰, una raccolta mensile dei lavori più significativi dei ragazzi delle varie scuole aderenti.

³⁷ (Freinet C. , 1960)

³⁸ (Freinet C. , 1967)

³⁹ (René Daniel): maestro e collaboratore di Freinet

⁴⁰ (Freinet C. , 1927)

Nel 1928 i Freinet si trasferiscono nel comune di Saint-Paul per insegnare in una piccola scuola ridotta in pessimo stato sulla quale l'amministrazione comunale non intende intervenire. Nonostante le difficoltà, il maestro instaura anche qui le sue tecniche e i ragazzi iniziano a stampare i loro primi testi. Fin dal numero di ottobre 1928 di "L'imprimerie à l'école"⁴¹ il maestro precisa la sostanziale differenza che intercorre tra le tecniche e il metodo: le prime sono alla base dell'acquisizione, mentre il metodo consiste nell'arte di utilizzare quei mezzi per giungere alla completa liberazione dell'uomo.

Nel maggio del 1929 per migliorare il nesso permanente tra la nuova teoria e la pratica scolastica, che rimarrà il cruccio principale dell'autore, egli sviluppa il concetto per cui uno strumento didattico da solo, la tipografia scolastica, ha permesso di rivedere tutta la scienza pedagogica. Per questo, la tipografia è alla base di un nuovo comportamento e orientamento del bambino e dell'insegnante, e di conseguenza di tutta la pedagogia. Essa non si figura come un metodo, ma come una tecnica di lavoro libera e creativa al servizio di una vera educazione proletaria. La tipografia a scuola ha contemporaneamente ristabilito il legame tra l'unità di pensiero, le attività e la vita del fanciullo, ha integrato la scuola all'interno nel normale percorso evolutivo individuale e sociale del bambino. Nel momento in cui il bambino percepisce la finalità dell'attività che può essere considerata sociale ed umana e non più meramente scolastica, sente un impulso al dinamismo e al creare che lo porta a produrre dei lavori superiori in termini di qualità e quantità, rispetto alle pretese del metodo tradizionale. Non si ricerca più nei manuali la base dell'opera educativa, ma si pongono le basi a partire dall'educando comprendente dei suoi bisogni, aspirazioni e sentimenti, in quanto ogni pedagogia che non lavora secondo questo principio, viene ritenuta falsa. L'interesse del fanciullo non

⁴¹ (Freinet C. , 1927)

deve essere approfondito e soddisfatto dal libro, ma bisogna lasciare che questo interesse sia libero di manifestarsi. Lo schedario scolastico rappresenta il principale mezzo didattico. Esso grazie alle sue caratteristiche di moderno, estensibile e migliorabile a piacimento, permette di fornire agli studenti diverse forme di documenti. Per quanto riguarda il problema della disciplina, l'autore sostiene che se il fanciullo partecipa ad un'attività che lo appassiona, si regola in autonomia. Il vero compito dell'insegnante non consiste nel mantenere la disciplina, ma nel permettere agli alunni di provare tutte le attività educative che gli permettano di sviluppare la propria individualità, nello studiare con attenzione tali attività, la quale presuppone una ragione reale alla motivazione. Il criterio non sarà quindi i bambini sono buoni, tranquilli e obbedienti, ma verrà sostituito con: lavorano con impegno ed entusiasmo?

Di seguito sono riportate alcune dichiarazioni d'intenti del maestro Freinet. Egli e i suoi collaboratori non ripongono alla base della propria superiorità la cultura, bensì l'inclinazione ad usufruire di tutti i materiali di cui dispongono per fini educativi. In questo modo ai bambini verrà fornito il senso vero di un'educazione non statica e scolastica, ma viva, attiva e laboriosa. Un altro presupposto da cui partire consiste nel fatto che i fanciulli non sono almeno più cattivi degli adulti, e se a volte sembrano schernire ciò dipende dalla situazione di subalternità in cui sono posti. Bisogna portare ai ragazzi lo stesso rispetto ed indulgenza che avremmo con gli adulti. Spingendoci ancora oltre dovremmo essere più giusti ed umani, senza attribuire ai loro errori della malignità, ma piuttosto la causa dell'influenza sociale e familiare. Se il docente riesce ad entrare in confidenza con il suo allievo si genera ulteriore confidenza e sincerità che porta a riuscire ad evitare tutta la serie di piccoli escamotage tra studenti. Inoltre, è importante che l'insegnante faccia spesso un esame di coscienza e si metta in discussione traendo grandi vantaggi personali e pedagogici.

L'anno scolastico 1929-30 propone il subentro di un nuovo strumento e di una nuova tecnica: lo schedario scolastico cooperativo. Esso consiste in schede collocate in scaffali, a disposizione degli alunni a seconda del bisogno per la libera fruizione. Lo scopo delle schede consiste nell'ampliare e chiarire i lavori nati dagli argomenti di interesse dei ragazzi. Dopo un momento dedicato alla lettura individuale, i bambini sono chiamati a scrivere sul quaderno un rendiconto di quanto hanno letto sui diversi testi. Lo studio accurato e dettagliato svolto dagli studenti, l'atmosfera umana ed intelligente, Freinet la riassume sotto il concetto chiave del buon senso e della profonda umanità, caratteristiche intrinseche del suo razionalismo. In un articolo del 1930⁴² è presente la genesi di tutto il suo pensiero pedagogico che verrà poi formalizzato nelle sue opere "L'éducation du travail"⁴³ e "Essai de psychologie sensible"⁴⁴.

L'autore in questo scritto ricorda l'importanza degli aspetti psicologici e filosofici sottesi alla Tipografia a Scuola. Nella società in cui l'autore vive sostiene che ci sia un totale distacco tra la vita del ragazzo in strada o nei campi, a contatto con la natura che rappresenta l'unica vera educatrice, in famiglia e quella a scuola. Attrarre l'attenzione dello studente con argomenti di suo interesse non basta, c'è bisogno di creare una vera e propria armonia tra la vita e l'educazione. La scuola deve farsi carico dei ragazzi come sono, partire dai loro bisogni, interessi e necessità, fornire loro le tecniche e gli strumenti appropriati, affinché essi possano determinare liberamente la propria vita in tutta la sua originalità. Inoltre, anche l'educatore beneficia di questa metodologia, in quanto non

⁴² Riprodotto in (Freinet & Freinet, 1955) p.92

⁴³ (Freinet C. , 1967)

⁴⁴ (Freinet C. , 1960)

assume più il compito di imbottire di nozioni crani vuoti, ma diviene stimolatore e guida di vita.

La tecnica pedagogica a differenza del metodo, comprende necessariamente tutte le ricerche ed esperienze per far sì che il lavoro dell'educatore del popolo risulti possibile ed efficace. Affinché il lavoro dell'insegnante venga attribuito il giusto posto e il suo vero significato, si parlerà solo di tecniche pedagogiche. Esse non sono composte solo dall'insieme di nozioni proposte sulle riviste del campo, ma hanno una portata molto più vasta in quanto si compongono di una valutazione iniziale delle condizioni che permettono un'educazione efficace: lo studio dei locali, del materiale e come viene adattato al lavoro pedagogico. Un altro aspetto importante riguarda la tecnica della condizione fisiologica, psicologica ed emotiva dei ragazzi, la quale influisce notevolmente sull'apprendimento.

Si procede a distinguere due elementi della tecnica del lavoro scolastico troppo spesso confusi: l'adattamento alle necessità del bambino appena scoperte e delle nuove acquisizioni riguardo la condizione del materiale didattico, e la tecnica dell'organizzazione scolastica che permetta ai bambini di lavorare efficacemente nel totale rispetto della loro spontaneità. Per Freinet non è ancora possibile parlare di metodo in quanto questo accadrà solo quando la scienza pedagogica si sarà veramente evoluta, ossia i pedagogisti conosceranno e comprenderanno veramente il bambino e sussisteranno le condizioni sociali per l'educazione.

Inoltre, Freinet sostiene che il fanciullo abbia il diritto di vivere pienamente la sua infanzia nella formazione integrale della propria personalità. Per il pedagogo ciò non può esistere se non nell'armonia individuale e sociale. Il cruccio principale dell'educatore deve consistere nel conservare lo slancio individuale e sociale già intrinseco del bambino come promessa di realizzazioni future. Secondo i Freinet, la vita del bambino insieme ai

suoi compagni, con l'aiuto armonioso dell'insegnante e l'appoggio dei genitori, della società e di tutte le meraviglie delle scienze di cui il bambino dovrebbe fornire liberamente, dovrebbe essere sufficiente a dare, senza il bisogno di dogmatismi, l'educazione e l'istruzione di cui il ragazzo necessita.

Nell'ottobre del 1931 lo schedario scolastico cooperativo si estende anche per la comprensione dell'aritmetica tramite il cosiddetto "schedario del calcolo": esso consiste nella fruizione di schede di calcolo che permettono l'auto-correzione degli esercizi, il che permette di rispettare le tempistiche individuali del singolo alunno. Inoltre, l'autore espone i principali problemi relativi all'insegnamento del calcolo nella scuola tradizionale: esso non è adatto alle necessità della vita di quel periodo, sostenendo la necessità di aumentare i problemi riguardo questioni di vita quotidiana che i ragazzi si troveranno ad affrontare. L'altro punto preso in carico riguarda la mancanza di materiale, di spazio e tempo in cui riversano le scuole popolari. Per questo, si ritiene necessario porre alla base del lavoro matematico l'attività derivante dalla quotidianità della classe.

Nella Pasqua del 1932 si verifica un clamoroso episodio di insurrezione di alcune famiglie del villaggio di Saint-Paul, aizzate dalle autorità locali contro Freinet. In sua difesa insorge la popolazione, ma ciò non basta per evitare il trasferimento d'ufficio del pedagista che si rifiuta e si mette in aspettativa per restare a Saint-Paul fino a quando, anni più tardi, si trasferisce a Vence dove nel frattempo ha potuto costruire la sua scuola. Il 29 ottobre 1941 Freinet, dopo essere stato arrestato e internato in diversi campi, l'ultimo dei quali il campo di Saint-Sulpice, viene rilasciato in libertà vigilata. Egli infatti compare in una lista di sindacalisti restituiti momentaneamente alla vita "civile" che comporta un controllo costante sulla posta e regolari visite dei gendarmi. Questa condizione, aggravata da una condizione di salute in peggioramento, lo porta a darsi alla vita clandestina e alla

messa a punto delle sue opere “l’Expérience tâtonnée”⁴⁵ e “Essai de psychologie sensible”⁴⁶. Egli entra in contatto con i movimenti di Resistenza, di cui nel maggio 1944 prende la direzione del *marquis F.T.P.*⁴⁷ del Brianzone in cui, anche dovuto alla sua formazione professionale, non dimentica di avere un occhio di riguardo per i bambini della regione a cui distribuisce derrate alimentari. In seguito viene chiamato a far parte del Comitato di Liberazione che, nonostante il grande onore, gli comporta il sacrificio di dover aspettare di ristabilire la cooperativa e la sua scuola a Vence. Assunto il suo ruolo nel Comitato di Liberazione non dimentica i bambini e promuove la realizzazione di centri scolastici requisendo gli edifici più adatti della regione delle Alpi. A Gap, istituisce lui stesso un centro scolastico al quale si dedica con passione. Nell’ottobre del 1944, durante l’Assemblea di Avignone dove si riuniscono i presidenti dei Comitati di Liberazione della zona Sud, Freinet riesce a collegare le rivendicazioni della scuola a quelle sociali e politiche delle masse. Oltre a prendere parte alle deliberazioni di ordine generale, egli promuove una riunione di insegnanti di tutti gli ordini e gradi presenti al Congresso. Con la liberazione di Nizza, il maestro ristabilisce subito la C.E.L. malgrado le numerose difficoltà iniziali, alla prima manifestazione pedagogica della cooperativa si contano un centinaio di presenze. “la C.E.L. rinnovata, entrava nella storia.”⁴⁸

In conclusione, le esigenze della pedagogia popolare non rispecchiano altro che seguire la vita, adattarsi a questa affinché si inneschino i valori per arricchire la personalità del bambino e di prepararlo nel miglior modo possibile al suo futuro. Abbiamo

⁴⁵ (Freinet C. , 1948)

⁴⁶ (Freinet C. , 1960)

⁴⁷ Formazioni partigiane

⁴⁸ (Freinet & Freinet, 1955)

potuto seguire come la pedagogia popolare abbia costruito e perfezionato i suoi strumenti, così bene da contrastare e dominare l'estrema opposizione di Saint-Paul. Ciò è potuto accadere perché la pedagogia C.E.L. consiste in un movimento di massa che non solo si sta diffondendo tra gli insegnanti, ma che raggiunge a poco a poco, l'ambiente sociale coinvolgendo le famiglie attorno alla Scuola. La pedagogia popolare parte dal basso, dai bisogni e gli interessi del bambino. In un articolo scritto su "Éducateur prolétarien"⁴⁹ del 15 marzo 1939⁵⁰ Freinet insorge contro l'immobilismo scolastico e ribadisce la necessità di conservare lo spirito "Tipografia a Scuola" che è la risultante del lavoro compiuto e dell'entusiasmo suscitato, e si concretizza come l'espressione di tutta l'attività del gruppo che non può restare in vita se non coltivando il dinamismo e lo slancio che trascinano e uniscono. A seguito della Liberazione, Freinet pubblica il libro di iniziazione per i maestri inesperti con il titolo di "L'École moderne française"⁵¹ in cui chiarisce i principi alla base di questa nuova pedagogia. Egli proclama la libertà di espressione e di circolazione dei testi prodotti tramite la Tipografia a Scuola, il giornale scolastico e gli scambi interscolastici; la Scuola come mezzo alla e per la vita tramite il lavoro a Scuola, le inchieste sulla vita che la circonda, la Cooperativa scolastica e il coinvolgimento degli adulti nell'opera educativa; sostenere la normale necessità di migliorarsi attraverso lo schedario scolastico cooperativo, gli schedari auto-correttivi, la biblioteca di lavoro, i mezzi di comunicazione come il cinema e la radio e le ricerche tecniche riguardanti, ad

⁴⁹ Éducateur prolétarien: rivista pedagogica nata il 10 ottobre 1935 (Freinet C. , Éducateur prolétarien, 1935)

⁵⁰ (Freinet C. , 1939)

⁵¹ (Freinet C. , La scuola moderna, 1963)

esempio, il calcolo, l'agricoltura e le scienze. L'opera cooperativa del futuro dovrà portare alla soddisfazione del bisogno artistico per mezzo della stampa, l'incisione, il disegno, il teatro, il cinema, la danza e la ritmica. In sintesi, nessuna formula intellettuale o sentimentale vi fornirà la chiave definitiva del problema che perprime l'insegnante. La cosa più importante è sapere la direzione che si vuole percorrere, scoprire le forze fondamentali e costanti che si devono mettere in gioco, e perfezionare, con pazienza, in modo metodico e cooperativo gli strumenti di lavoro che permettono il raggiungimento dei risultati migliori. In conclusione, Freinet attribuisce al ruolo di insegnante di scuola primaria il termine di "primario" con il significato del "[...] primo, il primo a condurre l'opera, il primo a capire il bambino e a orientarlo, il primo ad aprire le vie difficili della conoscenza, della sensibilità e dell'umanità, per le quali salgono coloro che faranno il mondo migliore di domani. A questa nobile posta di pionieri invitiamo tutte le buone volontà affinché, di generazione in generazione, si faccia il punto e si perfezioni l'opera umilmente ma così ostinatamente cominciata".⁵²

2.3. L'éducation du travail

L'opera di Freinet "L'éducation du travail"⁵³ consiste in un saggio pedagogico scritto in forma narrativa e dialogica usando esempi concreti e racconti simili di parabole per costruire un'idea di educazione. In esso l'autore tratta alcuni temi centrali che occupano tutti gli scritti della carriera di Freinet. Il libro si compone di un'alternanza tra liricismi, provocazioni e dettagli realistici. Tre principali leitmotiv emergono da questo volume: la definizione e l'importanza del lavoro e del gioco, l'impatto

⁵² (Freinet & Freinet, 1955)

⁵³ (Freinet C. , 1967)

dell'organizzazione scolastica sull'agire educativo e la natura della genuina centralità dello studente. Il libro è suddiviso in capitoli tematici, ogni capitolo sviluppa un'idea centrale. I punti in comune ricorrenti consistono in un insieme di dialoghi tra personaggi che incarnano le metafore di concetti cari all'autore: Mathieu, saggio contadino rappresenta il lavoro reale, la natura e il ruolo dell'esperienza, mentre Monsieur e Madame Long, fanno le veci della visione della scuola tradizionale e del sapere teorico. Mathieu è un contadino ma possiede la saggezza naturale e pratica assumendo il ruolo di smontare l'ideale del progresso per il progresso, mostrando, attraverso esempi reali, che la vera conoscenza nasce dalla vita e non dai libri. Egli però non va considerato contrario alla scienza, di cui sostiene l'utilità, ma pone l'attenzione sulla sua pericolosità se discostata dalla vita reale. Il libro è costruito nella sua totalità dall'opposizione di due visioni: la scuola tradizionale teorica e la scuola della vita, il sapere astratto e l'esperienza concreta, il gioco visto come evasione e il lavoro-gioco significativo, l'insegnamento autoritario e l'insegnante guida, infine il ruolo passivo del bambino contro il ruolo attivo.

Il confronto guida tutto il libro in cui si sviluppano temi ricorrenti come la contrapposizione tra gioco e lavoro che per Freinet devono unirsi, la necessità di porre il bambino al centro e non seguire un programma rigido, criticando la scuola tradizionale e di conseguenza la scienza astratta, a favore dell'esaltazione del valore della natura e dell'esperienza diretta. Il filo conduttore di "L'éducation du travail" consiste nel voler dimostrare che l'educazione autentica nasce dall'esperienza diretta e non dal sapere astratto. L'educazione del lavoro per Freinet consiste non nella mera educazione per il lavoro manuale, essa è basata sulla tradizione ma impregnata di scienze e meccanica moderna, in modo tale che il lavoro sia il punto di partenza della cultura.

All'interno del capitolo intitolato "Travail", l'autore definisce la sua concezione di lavoro attraverso le parole di Mathieu. Egli esordisce augurandosi che i bambini non

perdano la felicità che la profonda partecipazione alla natura comporta. Per questo, la sfida più complessa è istruirsi, migliorare, differenziarsi, confrontarsi con problemi complessi, senza allontanarsi dalle sensazioni istintive che compongono il substrato della nostra vita che feconda ogni cosa. Il nostro dovere (di educatori) deve essere quello di non separare mai l'educazione dalla natura e dalle sue leggi, mai sradicare il bambino dal suo contesto. Tutti coloro che sono coinvolti in educazione dovrebbero lavorare per riesaminare i problemi, trovare le correzioni agli errori e pensare che la scienza, nonostante tutte le meravigliose conquiste ottenute, possa a volte mancare le soluzioni necessarie e agire troppo velocemente, senza considerare le nostre possibilità attuali. Se le persone fossero meno orgogliose delle loro ricchezze, a volte illusorie, quali progressi avremmo potuto fare! Secondo Mathieu abbiamo bisogno di un forte senso di umiltà, di confessare le nostre debolezze e non pretendere di guardare sempre dall'alto della sommità. Se noi avessimo con sufficiente precisione, una chiara idea di quello che i bambini desiderano e di cui hanno bisogno per vivere la loro vita, dovremmo solamente trovare il legame tra le ricchezze delle passate e presenti generazioni, e l'intrepida e istruttiva audacia di essere giovani alla conquista del loro futuro. Questo legame è il lavoro. Dobbiamo organizzare il lavoro affinché presto il bambino familiarizzi con i suoi obblighi, ma ne percepisca anche le incomparabili soddisfazioni. Il lavoro non consiste in qualcosa che può essere spiegato o capito, è una necessità insita al corpo, una funzione che viene soddisfatta. Solo lavorando noi esaltiamo la funzione del lavoro fino ad acquisire tutto il suo senso e valore umano. Il concetto di un'educazione completamente incentrata sul lavoro, ha raggiunto il suo momento. Essa sarebbe piuttosto una realtà se la Scuola avesse svolto il suo compito a pieno, fino a quando arriva un momento in cui la perpetrazione delle pratiche scolastiche che non corrispondono più allo stile di vita attuale

diventa un freno all'evoluzione che influisce sul mondo e un tradimento dei reali bisogni dell'umanità.

Se la scuola fosse la sola a portare avanti l'erronea immagine di una determinata epoca e delle credenze spirituali e sociali condannate dall'esperienza, essa non farebbe altro che accentuare la sua impossibilità di adeguarsi. Per questo viene sottolineata l'urgenza che la scuola si adatti alla propria epoca e risponda agli appelli del mondo in cambiamento. L'educazione basata sul lavoro, non consiste in una educazione minore, per i tempi di crisi e a misura delle umili possibilità che ci restano in un mondo folle. È nostro compito mostrare, più praticamente che teoricamente, la superiorità dell'educazione del lavoro sopra tutte le concezioni desuete, intellettualiste e formali, che hanno svelato sufficientemente la loro debolezza. Questa superiorità consiste in tutti gli ambiti: per l'equilibrio degli individui, per la loro salute mentale e fisica, per la loro preparazione alla vita, per la loro reazione eroica nell'affrontare gli avvenimenti della vita, ma anche per la formazione intellettuale, lo sviluppo massimo e armonioso di tutte le facoltà che costituiscono la dignità dell'uomo e la solida vitalità della società e per una cultura di verità e di umanità.

Ciò che altre generazioni non poterono iniziare, noi possiamo e dobbiamo realizzarlo visto che le circostanze odierne sono favorevoli alla realizzazione di questo successo e sarebbe un fallimento sul nascere non proseguire. Inoltre, per avere successo basterà che qualche personalità lungimirante tracci i cammini capaci di mobilitare le altrui buone volontà latenti. Il tempo farà il resto.

Come già detto, l'educazione del lavoro non corrisponde alla mera educazione per il lavoro manuale. Il lavoro organizzato a scuola non dovrebbe essere una più o meno efficace aggiunta all'acquisizione dello sviluppo intellettuale e della cultura. Esso deve diventare una parte integrante dell'attività educativa e la sua influenza non deve essere

limitata a qualche arbitraria forma materiale. Tutte le volte che l'attività, fisica o intellettuale, risponde ad un bisogno naturale dell'individuo e procura soddisfazione che consiste nella stessa ragion d'essere, può essere chiamato lavoro. Al contrario non può essere considerato lavoro, ma un compito che il bambino compie solo perché obbligato. La forma di lavoro che dovremmo proporre agli allievi dovrà necessariamente consistere in un lavoro-gioco. Esso deve essere a misura di bambino, rispettando il suo impegno, la sua fatica e i suoi ritmi; far giocare normalmente e armoniosamente i muscoli, tanto quanto i sensi e l'intelligenza affinché si possa produrre una fatica naturale che non è mai eccessiva ma solo soddisfazione appagante di un bisogno; rispondere alle naturali inclinazioni del bambino, quali il bisogno di migliorare, di arricchirsi materialmente, intellettualmente e moralmente, di aumentare senza sosta la sua potenza per trionfare nella lotta della vita, il bisogno di nutrirsi e di essere protetto dalle intemperie; il bisogno di difendersi dagli elementi, dagli animali, dagli altri esseri umani; e il bisogno di formare un gruppo per assicurarsi la continuazione della specie.

In sintesi, se il lavoro è esaltante per il bambino e soddisfa i suoi bisogni essenziali, esso corrisponde ad un lavoro-gioco auspicabile, anche se non porta ad avere un prodotto direttamente utile alla società. Esso non consiste, almeno per la scuola primaria, ad un apprendistato diretto come sarebbe per educazione degli adolescenti per l'inserimento nel mondo del lavoro. Esso consiste solo nella preparazione del bambino al suo ruolo di uomo, che non può non essere un ruolo di lavoratore attivo. Gli educatori devono instillare la necessità e la nobiltà del lavoro nel suo pensiero e nel suo corpo, affinché egli ne sia sempre impregnato. Infine, la nostra educazione non deve convincere a priori, con la finalità di rendere la scuola autosufficiente. La preoccupazione principale per la scuola primaria non può essere quella di fare in modo che i bambini producano il più possibile le cose di cui hanno bisogno, per ridurre i costi della scuola, o per fornire loro troppo

presto all'attività dei bambini un fine strettamente utilitaristico. Questo molto spesso farà perdere a tale attività il suo carattere principale di lavoro-gioco. Limitare il lavoro-gioco ad una mera attività istintuale sarebbe un errore in quanto potrebbe sembrare un successo momentaneo, ma è un rifiuto dello sforzo che costituisce la nobiltà del nostro destino umano che ci chiama a fare la nostra parte di esperienza cosciente e ragionevole all'umanizzazione dell'istinto nel quale si inscrivono le vere conquiste umane. Quando il bambino viene lasciato a sé stesso, si dedica a delle attività che sembrano un ricordo d'altri tempi, questo non è il risultato di una preferenza, ma di un'incapacità di trovare nel presente un equivalente efficiente a queste attività. Dato che superiamo gli istinti, senza sottostimarne l'importanza vitale, non possiamo negare le opportunità educative offerte dal potenziale di azione e creazione della scienza moderna. Ci troviamo di fronte ad un delicato legame tra il passato e il presente, entrambi ugualmente fecondi, di un adattamento metodico del nostro futuro realtà complessa. Con questo adattamento, come in ogni altro, dobbiamo evitare qualche grave pericolo. In questo caso, i pericoli riguardano i passaggi logici, la nostra comprensione del mondo esterno, e in definitiva, la struttura del nostro pensiero.

Ma la meraviglia verso le macchine rischia di falsificare il nostro senso delle relazioni naturali e sociali, esattamente come la credenza in poteri soprannaturali delle fate ha disorientato le generazioni precedenti a quella attuale. Tuttavia, attenersi solo a semplici lavori per paura della complessità scientifica del lavoro moderno sarebbe equivalente a l'azione di certi insegnanti troppo prudenti, i quali per evitare gli spettacoli talvolta immorali e scoraggianti della vita corrente, li rinchiudono i bambini in ritiri dove i problemi sociali sono minimizzati e resi apparentemente innocui. I ragazzi cresciuti seguendo questo metodo non si discostano dai neonati tenuti come in una serra, distanti dall'aria rinvigorente della natura. Per questo, le loro reazioni si sviluppano secondo

questo ambiente artificiale fino a renderli incapaci di adattarsi alle richieste dell'ambiente naturale. In tale modo si produce uno discostamento pericoloso, il bambino, un giorno buttato nella vita vera, dovrà affrontare da solo, senza guida né preparazione, un urgente e doloroso apprendistato per il quale gli sforzi dell'educatore non lo avevano preparato. Che lo vogliamo o no, i bambini vivono, agiscono e reagiscono in un mondo che è quello del XX secolo. La Scuola e l'Educazione devono prepararli a vivere più intensamente, vigorosamente e intelligentemente possibile. Non risulta sufficiente ignorare la difficoltà, il lavoro-gioco o gioco-lavoro deve partecipare oggi nella tecnologia contemporanea. Non bisogna accontentarsi di fornire al bambino materiali avanzati che gli permettano di evitare passaggi intermedi che aumenterebbero le sue probabilità di successo, ma offuscherebbero irrimediabilmente la sua concezione logica e umana del lavoro. È necessario che i bambini partecipino attivamente al lavoro, ma la comprensione non è sufficiente, che specialmente per i bambini è sempre imperfetta e imparziale. Essi devono capire come e perché quella macchina che amplifica la forza, non deve avere niente di misterioso. Dobbiamo comprenderne il funzionamento e familiarizzarci e, solo a quel punto, attraverso le dita, possiamo sviluppare un senso del processo di lavoro, produttore unico di vita e progresso e il profilo di questa lenta conquista dell'uomo sulla natura. Noi partecipiamo profondamente a questa esaltazione di potenza, i suoi elementi si integrano alla nostra personalità, la animano, motivando il suo comportamento e i suoi pensieri fino a quando sviluppiamo una nuova filosofia basata sul lavoro. Gli elementi lentamente si insinuano e penetrano il nostro subconscio e lentamente ma permanentemente influenzano e modificano gli atti essenziali dell'istinto. Sicuramente esistono dei vantaggi a inizializzare i bambini alla complessità della vita sociale e a prepararli a scegliere un mestiere ragionevole e a esercitarlo con piacere. Ciò nonostante, vi è lo svantaggio di disperdere l'attenzione tra tante tecnologie che rischiano di offrire ai bambini tanti

cammini paralleli o no, che rendono loro difficile notare la semplicità e lo splendore della strada principale. Questo rappresenterebbe un problema solo se gli proponessimo solo giochi per diletto, che non possiedono ordine interiore e offrono solo il loro contenuto di attività compensatrice passeggera. È un dato di fatto che bambini scelgano le loro attività, ma risulta comunque necessario far loro provare l'utilità di queste azioni, far loro afferrare il concetto di lavoro che motiva e organizza la loro scelta piuttosto che lasciarli alla mercé delle fantasia e delle illusioni. Dotare una scuola di più o meno complicati attrezzi e macchine, creare laboratori, comprare e coltivare campi e giardini, per poi far comparire tutte queste molteplici sollecitazioni senza un piano generale, senza intime ragioni all'interesse e ai desideri dei bambini, non basta. Ovunque la nostra libertà di scelta è considerevolmente limitata dall'ordine naturale e sociale, che consiste nell'unico creatore di potenze e di vita. Attraverso il processo del vero lavoro ci eleviamo a questa concezione funzionale dell'attività umana sotto il suo duplice aspetto di logica interna e di fecondità. Ciò che conta non è la libertà in sé stessa, ma la possibilità più o meno grande di soddisfare i nostri bisogni essenziali, di aumentare la nostra potenza, di migliorarci e di trionfare nella lotta contro la natura, gli elementi e i nostri nemici. Inoltre, si vuole sottolineare la necessità di un ordine interno, categorico e imperativo nel lavoro-gioco o gioco-lavoro che proponiamo. Senza l'ordine e senza l'essenziale motivazione inclusa nel destino individuale e sociale, forniamo ai bambini soltanto attività che gli dovremmo imporre, e che mancando del loro fine, richiederanno giochi distensivi e di evasione.

La morale che l'opera vuole darci riguarda il fatto di aver costruito una scuola e una società che produce persone scollegate dalla quotidianità della vita vera. Secondo Freinet abbiamo riempito i bambini di nozioni, ma risultano vuoti di esperienza, per questo è necessario riportare al centro il lavoro reale, mantenere lo stesso legame con

l'ambiente attraverso delle attività significative. La scuola deve essere vissuta come scuola-laboratorio in cui poter sperimentare in modo cooperativo e attivo.

2.4. La scuola moderna

Nel libro “La scuola moderna guida pratica per l’organizzazione materiale, tecnica e pedagogica della scuola popolare”⁵⁴ di Célestin Freinet pubblicato la prima volta per l’Italia da Loescher nel 1963, l’autore oltre a presentare le sue tecniche, inserisce dei consigli pratici per gli insegnanti. Risulta necessario un rinnovamento della scuola pubblica che risponda alle esigenze individuali, sociali, intellettuali, tecniche e morali delle nuove generazioni.

Viene ripensato totalmente lo scopo dell’educazione in una chiave per cui l’aspetto principale da considerare è la formazione e l’arricchimento profondo della personalità dei bambini affinché essi realizzino il proprio destino, elevandosi alla dignità e potenzialità di uomo che si prepara a lavorare con efficacia per costruire una società armoniosa ed equilibrata.

Un altro punto focale riguarda il principio su cui si basa tutta la pedagogia Freinet ossia la necessità di porre al centro dell’azione educativa il ragazzo. La scuola tradizionale si basa sui programmi e la disciplina da impartire, a cui gli insegnanti e gli studenti devono piegarsi. Al contrario, la scuola di domani si porrà in funzione dei bisogni essenziali del ragazzo in funzione della società di appartenenza da cui scaturiranno le tecniche da padroneggiare, la materia da insegnare, il sistema di apprendimento e le modalità educative. Conoscere in modo approfondito la natura psicologica e psichica dei ragazzi,

⁵⁴ (Freinet C. , 1963)

per questo, il compito dell'educatore sarà quello di fornire tutti gli aspetti necessari alla libera formazione della personalità, ossia non si metterà l'accento sulla materia, ma sulla salute ed entusiasmo dell'individuo, sulle sue capacità creative e attive e sulla tensione di avanzare sempre per realizzare al massimo le proprie potenzialità; sulla ricchezza dell'ambiente educativo e sul materiale e sulle tecniche che consentiranno un'educazione naturale.

Per Freinet la scuola di domani dovrà essere la scuola del lavoro, non inteso come avvio precoce al mondo del lavoro, quindi un'attività imposta e ripetitiva, ma come quella a cui ogni bambino è chiamato e che lo aiuta ad apprendere. Risulta compito dell'insegnante creare le condizioni necessarie affinché questa naturale disposizione possa esprimersi liberamente. "Il lavoro sarà il principio ispiratore, il motore e la filosofia della pedagogia popolare, l'attività da cui deriverà ogni apprendimento."⁵⁵ Per poter basare sul lavoro tutta l'attività didattica, è necessario che la scuola riconsideri l'educazione, abbandonando la modalità passiva e formale che crea "otri ben pieni" piuttosto che "teste ben fatte". Queste innovazioni pedagogiche proposte, sono portatrici di una nuova armonia, motivo di ordine profondo e funzionale. La scuola del domani non sarà anarchica in cui l'insegnante non ha più alcuna autorità, al contrario sarà la più disciplinata che ci sia, perché organizzata ad un livello superiore. La disciplina della scuola di domani sarà il risultato dell'espressione naturale e dell'organizzazione funzionale dell'attività, della vita e della comunità scolastica. La scuola di domani sarà parte integrante dell'ambiente, di conseguenza dovrà adattare gli spazi, i programmi, gli orari, gli strumenti e le tecniche di lavoro. Non è più possibile accontentarci di una scuola che si adagia su manuali, compiti e l'esposizione monotona delle lezioni, in un'epoca

⁵⁵ (Freinet C. , 1967)

dominata dalla stampa, dai dischi, la radio, il cinema e della fotografia. Questo contrasto che si può riscontrare, mostra la necessità inequivocabilmente il bisogno di un lavoro di rinnovamento. Questa modernizzazione sarà realizzata tramite l'equilibrio e l'armonia a servizio della vita, quindi basata sulla natura, la famiglia e la tradizione, non calata dall'alto, ma che nasce dalla vita che la circonda. Il problema pedagogico come lo intendiamo, richiama la complessità della società. La rivoluzione pedagogica dovrà scaturire dal disordine esistente, costruire il futuro nel presente, convincere senza costringere, attraverso i fatti e con un'efficienza prodigiosa.

All'interno del libro "Saggio di psicologia sensibile"⁵⁶ Freinet espone il concetto per cui la vera formazione può avvenire solo tramite un principio di esperienza tâtonnée. Non bisogna rendere sostituire con metodi razionali un processo che è insito alla vita, ma bisogna arricchire il più possibile l'esperienza dei bambini con lo scopo di dirigerli verso l'efficienza sociale e dell'umanità. Per far sì che questo si avveri, è necessario fornire agli studenti un ambiente ricco e stimolante, tramite attività diverse e funzionali alla realizzazione personale. Inoltre, il pedagogo propone la realizzazione di "riserve" con la concezione di habitat adatto, per favorire il naturale sviluppo dei bambini. Si tratta di una nuova concezione dei giardini d'infanzia, idea di Maria Montessori.⁵⁷ Nell'ambiente naturale il compito dell'educatore risulta più semplice, deve comprendere il nuovo spirito pedagogico e favorire l'esperienza dei bambini. Le riserve per bambini concepite da

⁵⁶ (Freinet C. , 1960)

⁵⁷ (Maria Tecla Artemisia Montessori, nota come Maria Montessori): è stata una pedagoga, educatrice e medica italiana, internazionalmente nota per il metodo educativo che prende il suo nome, adottato in migliaia di scuole dell'infanzia, elementari, medie e superiori in tutto il mondo. (Chiaravalle, 31 agosto 1870 – Noordwijk, 6 maggio 1952)

Freinet saranno situate in aree all'aperto come parchi e giardini pubblici, vicini ai centri urbani. Secondo il maestro, il bambino non è fatto per stare al chiuso, egli deve stare in natura, per questo, gli educatori devono metterla a sua disposizione proponendo varie alternative di ambienti e materiali naturali, come alberi e arbusti per poter costruire, rocce e grotte per permettere di arrampicarsi, fonti d'acqua, campi coltivati e animali di vario genere. I locali a disposizione dei bambini saranno ideati a supporto del tâtonnement, con aree riservate agli animali, una alle piante, una dedicata all'esperienza diretta, una per il riposo e i pasti.

Successivamente il pedagogo affronta la questione della scuola materna, intesa come il periodo di transizione tra l'ambiente familiare e l'ambiente scolastico. Prima di allora, il bambino ha compiuto le sue esperienze e ha iniziato a sviluppare la sua personalità, a 4 anni inizia a dominare l'ambiente. Questo corrisponde al periodo del lavoro diviso nelle due forme: il lavoro-gioco e il gioco-lavoro, con il primo si intende un'attività funzionale rispondente alle necessità personali del bambino, mentre il gioco-lavoro si realizza quando il bambino, non avendo la possibilità di realizzare il lavoro-gioco, imita le azioni di chi lo circonda; questo prende il nome di gioco-lavoro. Per questo, l'educatore deve munirsi di locali e ambiente, tecniche e materiali e un'organizzazione generale più adatti al lavoro-gioco.

Inoltre, Freinet mette in luce alcuni limiti della concezione dei giardini d'infanzia montessoriani in cui i bambini hanno un numero ridotto di attività previste dall'educatore in cui vengono tolti alcuni passaggi esperienziali per arrivare a padroneggiare competenze ritenute importanti per l'adulto. Freinet invece sostiene la necessità di lasciare la possibilità ai bambini di confrontarsi con il materiale, meglio se non strutturato, in modo libero. L'obiettivo finale è quello di creare una scuola materna fondata sulla complessità della vita e sul lavoro. Ciò significa che bisogna fornire ai bambini un ambiente stimolante

per l'esperienza *tâtonnée*, con locali spaziosi illuminati e arieggiati organizzati come un ambiente naturale, comprendete di piante ed animali domestici, come insetti, pesci ect. Vengono, inoltre, rilevate due opposte tendenze nella scuola materna, una che mira alla precoce alfabetizzazione dei bambini con attività di preparazione alla scrittura, lettura e al calcolo, l'altra con l'unico scopo di far divertire i bambini facendoli giocare senza fornire loro la possibilità di avanzare nel loro sviluppo. Verso i 4 anni di età, avendo il bambino esplorato gli ambienti con cui intendeva familiarizzare, parte alla conquista del mondo che avviene attraverso il lavoro, ossia l'attività a servizio dei bisogni fisici e psichici con il fine di raggiungere la potenza necessaria alla sua realizzazione personale. La scuola materna viene ripensata in associazione alla fase dell'organizzazione che il bambino presenta naturalmente. In questa fase egli organizza le sue esplorazioni *tâtonnées* riunendole per soddisfare i bisogni fisiologici fondamentali e ai misteri della vita. Per questo, la scuola materna deve sempre comprendere un ambiente naturale. Per tenere conto della necessità di organizzazione, è bene prevedere angoli in cui i bambini possano continuare la loro libera esplorazione, al tempo stesso è giusto prevedere attività di lavoro con finalità sociali, come la coltivazione di campi, l'allevamento o la creazione di strutture come muri o capanne. Nei gironi in cui non risulta possibile recarsi nell'ambiente naturale, ci agevoleremo di una stanza dedicata alla natura tramite piante, fiori e animali domestici.

La natura da sola non può sopperire alla totalità delle necessità dei bambini, per questo risulta fondamentale proporre attività meccaniche, intellettuali e artistiche. Con attività meccaniche si intende l'uso di strumenti nati dallo sviluppo della civiltà, che permettono la velocizzazione dell'esperienza *tâtonnée*. All'inizio il bambino sentirà la curiosità di sperimentare gli scopi degli strumenti, che saranno adattati e accuratamente selezionati dagli educatori, per poi passare a servirsene per costruire cose di suo interesse.

Tra questi strumenti ne esistono anche di più raffinati e immateriali. Essi servono al bambino per entrare in contatto con i suoi simili, di esteriorizzare i suoi bisogni, di sviluppare la conoscenza delle relazioni tra gli elementi, attraverso il disegno, la scrittura, la stampa, la lettura e di piegare la natura attraverso il linguaggio, il quale rappresenta il primo e fondamentale strumento dopo le mani. Per incentivare lo sviluppo del linguaggio del bambino, si preferisce avviarlo al linguaggio globale, di relazione e di espressione seguendo un processo naturale. Inoltre, le attività di lavoro proposte stimolano il linguaggio vivo, essi infatti a contatto con i campi e gli animali sono invogliati a parlare per esprimere connessioni complesse con parole a loro familiari. L'educatore farà tesoro delle parole dei bambini redigendo un testo che rappresenterà un'espressione più elaborata e la sintesi di una parte di vita vera. Il testo in questione sarà scritto alla lavagna e accompagnato da disegni, che l'educatore conserverà nei quaderni di vita della classe senza esigere un'eccessiva sistematizzazione. Secondo Freinet, la prima tappa della letto-scrittura non consiste nel ricopiare meccanicamente frasi e parole, ma nasce dal disegno che sarà stimolato dall'utilizzo di strumenti come il limografo e l'incisione su linoleum. Le copie create verranno colorate dai bambini e andranno a comporre il libro di vita della classe. Una volta conseguito un certo livello di padronanza dell'uso della matita, l'attività del disegno e della scrittura si divideranno in esperienze separate. All'inizio disegnerà per imitazione il testo scritto, per poi interessarsi alle parole e alle lettere fino a scoprire la corrispondenza fono-sillabica dell'espressione scritta e a iniziare a scrivere a sua volta per esprimersi. A questo punto, il bambino comprende il valore di espressione traduzione della scrittura che deve essere percepita come una necessità che viene scaturita dalla tecnica della corrispondenza con altre scuole. La tecnica consiste nella redazione collettiva quotidiana di un testo inerente agli interessi dei bambini che viene poi ricomposto sul compositoio con caratteri grandi per essere successivamente stampato e

arricchito da disegni. Inoltre, periodicamente alcune pagine vengono stampate e raccolte ogni mese in un giornale da distribuire alle famiglie e alla comunità, scambiandolo con giornali provenienti da altre scuole, con rapporti più stretti con una scuola specifica con cui i bambini scambiano anche fotografie e oggetti vari. Facendo ciò il bambino diventa parte di una rete di interessi naturali che saranno sufficienti a soddisfare i bisogni reali dei bambini. Inoltre, bisogna sottolineare come questo processo permetta un naturale progresso dal linguaggio all'espressione fino alla scrittura e la lettura. Per quanto riguarda l'acquisizione della lettura, tramite il continuo confronto tra le parole scritte da lui e quelle alla lavagna, individuate sui giornali, egli man mano riconosce un numero sempre più elevato di parole grazie al fissaggio nella memoria visiva e uditiva, delle parole e delle frasi in stretto legame con il concetto espresso. All'inizio riconosce senza leggere testi familiari, poi interi passaggi di libri semplici fino a riuscire ad affrontare difficoltà maggiori.

Oltre al mezzo del linguaggio, della scrittura e della lettura esistono altri strumenti espressivi quali l'arte che hanno un forte valore formativo in quanto permettono di raggiungere la potenza vitale attraverso la creazione e il lavoro. Freinet per la scuola materna, inoltre, propone l'utilizzo di schedari composti da fotografie portate dai bambini da ritagliare ed incollare da cui poter attingere alla necessità. In conclusione, l'educatore stabilirà il piano di lavoro in collaborazione con i bambini tenendo conto delle necessità dell'ambiente, dalle regole e dalla disciplina collettiva imponendo alcune regole fisse. In aggiunta, deve essere previsto un piano di lavoro individuale settimanale in cui il bambino segna le attività preferite in cui è autonomo nell'esecuzione. Nonostante la giovane età, in questo modo acquisisce il concetto di ordine, di autodeterminazione, di fiducia e di amore per il lavoro terminato, di equilibrio e pace scaturiti dalla lotta grazie al valore del lavoro.

Grazie alla relazione con un ambiente stimolante unito a tecniche meccaniche, intellettuali e artistiche, il bambino svilupperà la sicurezza nei gesti, che costituisce la base per la percezione della sua autoefficacia. Ciò che non sarà ancora in grado di esprimere con le parole, verrà espresso attraverso diverse forme espressive, avrà una concezione dei suoi doveri individuali e del suo ruolo sociale e accetterà una disciplina in funzione dell'armonia.

Per quanto riguarda la scuola primaria, l'innovazione proposta è costituita dall'insieme della tecnica scolastica con la teoria pedagogica, sempre in stretto legame con la pratica.

Partendo dalla questione dei locali della scuola primaria, Freinet sostiene la necessità di un minimo di equipaggiamento al di sotto del quale l'azione didattica risulta impossibile, deve inoltre avere determinate caratteristiche quali la presenza di verde attorno con un'ampia gamma di scenari naturali, orti, prati, che per le scuole cittadine sarà sicuramente più complesso realizzare ma possibile grazie ai mezzi di trasporto. L'ambiente naturale, come per la scuola materna, è un elemento imprescindibile della scuola primaria moderna. Una scuola ideale dovrebbe presentare dei locali in funzione del lavoro scolastico. Essa sarà un laboratorio di lavoro comunitario e specializzato in cui saranno presenti un'aula comune, laboratori specializzati esterni con giardini, orti e locali adibiti all'allevamento, e laboratori specializzati interni. In questa concezione di scuola il maestro smette di essere il capo e assume il ruolo di consigliere e un aiutante e che i laboratori rappresentino una parte integrante del processo educativo. Gli arredi previsti nella scuola tradizionale sono il simbolo di come la didattica viene intesa, non viene infatti prevista nessuna attività che non sia quella di leggere, scrivere o ascoltare passivamente per cui mancano le condizioni per potersi muovere e per far collaborare i ragazzi. La nuova pedagogia propone tavoli comuni mobili piani, invece che i banchi

leggio, alle pareti saranno poste delle mensole, la predella verrà eliminata come simbolo della lezione dogmatica e della superiorità del docente, ora egli è chiamato a collaborare con gli studenti, inoltre, verranno aumentate le lavagne e saranno previste grandi finestre che forniranno illuminazione naturale. Per quanto riguarda i laboratori, si prevedono otto laboratori specializzati suddivisi in quattro per il lavoro manuale di base e quattro di attività evoluta, socializzata e intellettualizzata. I primi comprendono il lavoro nei campi e l'allevamento, la fucina e la falegnameria, la filatura, tessitura, cucito, cucina e attività domestiche e per ultime le costruzioni, la meccanica e il commercio. Il secondo gruppo di laboratori comprende la ricerca, la documentazione e la conoscenza; la sperimentazione; la creazione, espressione e comunicazione grafica e la creazione, espressione e comunicazione artistica. La scelta del laboratorio non deve essere in nessun modo forzata con il timore della mancanza di progresso dalle attività di lavoro manuale a quelle più evolute, in quanto questo passaggio si realizzerà in maniera totalmente naturale a partire dalla necessità intrinseca del bambino.

Il pedagogo sottolinea come non sostenga che i ragazzi debbano esclusivamente seguire le loro inclinazioni personali, essi sono immersi in un ambiente complesso, composto purtroppo anche da obblighi familiari e sociali che condizionano anche l'azione educativa. Il ruolo dell'educatore consiste nel diventare un facilitatore nel raggiungere l'adattamento del soggetto alle esigenze della vita comune, sempre nel rispetto della sua individualità. La vita scolastica, per questo, deve essere accuratamente organizzata in modo tale da scaturire l'equilibrio e l'armonia. L'organizzazione descritta è condizionata dalle risorse-barriera, che possono rappresentare sia degli ostacoli che delle opportunità, come ad esempio la famiglia, la natura, la società. L'educatore assume di conseguenza il compito di neutralizzare le barriere il più possibile, aumentando e formalizzando le risorse. Questo è stato fatto tramite le lezioni formali e l'utilizzo di manuali nella scuola

tradizione in quanto si teme molteplici e complesse soluzioni, mentre la soluzione proposta sta nell'organizzazione dei piani di lavoro. Essi prevedono piani generali annuali, che anche se in modo diverse, rispecchiano le necessità dei programmi per i quattro corsi, preparatorio, elementare, medio e superiore; i piani generali mensili per ognuno dei corsi, e i piani individuali settimanali che definiscono i ragazzi personalmente con l'aiuto del maestro. I vantaggi di questa pratica consistono nella rassicurazione e incoraggiamento del ragazzo grazie alla definizione precisa del piano, inoltre, avendolo deciso personalmente sarà più invogliato a portarlo a termine e questa suddivisione garantisce al ragazzo una discreta autonomia durante la giornata. Per poter sopperire alle effettive carenze delle scuole, si può adottare una modalità mista composta da una parte di attività di lavoro comune e un lavoro formalizzato il più possibile collegato all'attività generale della classe. Ogni giorno i bambini compongono un testo individualmente, successivamente viene messo ai voti per decidere quale stampare. A partire dagli interessi e le suggestioni scaturite dai bambini, l'educatore propone diversi lavori possibili che vengono spartiti tra i ragazzi a seconda del loro interesse sull'argomento. Al termine della giornata si farà un breve resoconto delle osservazioni delle esperienze scritto sul quaderno. Tutte le altre sollecitazioni che emergono durante la giornata verranno annotate su un'agenda. Per quanto riguarda la divisione dei compiti è sufficiente considerare le inclinazioni di ognuno, in quanto i più piccoli possono fare gruppo con quelli più grandi. A questo punto, gli allievi dei corsi elementari e medi si avviano al lavoro autonomo e l'educatore può dedicare maggiore attenzione ai bambini più piccoli. In sintesi, l'efficacia intellettuale, morale e sociale dell'educazione non è solo condizionata dall'individualità dell'educatore o da un metodo magico. Essa è data dal materiale utilizzato, dall'organizzazione della tecnica e del suo perfezionamento. Al termine della giornata, nella sala comune si fa il resoconto delle attività svolte e degli avvenimenti importanti, si

fa il punto della situazione rispetto agli argomenti selezionati il mattino e si distribuiscono i testi stampati e la corrispondenza di cui si annotano le impressioni suscitate. Infine, il maestro risponde a tutte le domande annotate sull'agenda nel corso della giornata al massimo delle sue capacità e ammettendo le sue mancanze nel caso non fosse in grado di rispondere rinviando ad un successivo approfondimento. Come ultima attività viene attuata la conferenza, essa consiste nell'esposizione da parte di uno degli alunni su un tema di suo interesse supportato da documenti e testi.

2.5. Le tecniche di Freinet

Il testo intitolato “Le mie tecniche”⁵⁸ di Célestin Freinet inizia proponendo una riflessione sulla necessità di dover adeguare la pedagogia alle esigenze dei ragazzi del suo tempo allineati alle novità del loro tempo. Egli, infatti, propone una pedagogia che racchiude armoniosamente fondamenti psicologici, filosofici e sociali in grado di rinnovare i principi della Scuola del Popolo grazie ad una squadra di ricercatori e sperimentatori. Secondo l'autore una pedagogia per dichiararsi moderna deve adattarsi ai cambiamenti che hanno rivoluzionato la vita dei popoli. Raccontando gli esordi della sua carriera da maestro, racconta come le cosiddette “lezioni-passeggiate” hanno rappresentato una soluzione pratica alle sue difficoltà di giovane insegnante. Esse consistono in passeggiate pomeridiane in cui i bambini esplorano la natura e la vita quotidiana del villaggio. Per trovare un'alternativa al libro di lettura tradizionale, dalle passeggiate nascono i testi prodotti con un'attrezzatura tipografica riguardanti gli argomenti emersi durante le uscite. La tecnica del Testo Libero risulta efficace con i ragazzi in quanto gioco divertente, ma soprattutto come processo naturale e normale della

⁵⁸ (Freinet C. , 1969)

cultura costruito tramite l'osservazione, il pensiero e l'espressione naturale. Freinet a questo punto sostiene che è possibile costruire un rinnovamento pedagogico sulla base dell'idea-forza del bisogno di creazione e di espressione. Per sopperire alla necessità di ampliare la scala di lettori dei testi dei suoi ragazzi, l'autore decide di intraprendere un progetto di corrispondenza interscolastica con un insegnante di Saint-Philibert-de-Trégunc, Daniel, il quale si attrezza spontaneamente del materiale necessario e si impegna nell'espressione libera. Ogni testo viene stampato venticinque copie supplementari per essere spedito ogni due giorni a Saint-Philibert-de-Trégunc e viceversa. In questo modo a mano a mano, il testo libero diventa una pagina di vita che viene comunicata ai genitori e trasmessa ai corrispondenti: ciò diventa il motore della motivazione alla scrittura libera per i ragazzi. In seguito l'autore precisa un'importante questione: è necessario riferirsi alla sua proposta pedagogica come "Tecniche Freinet" e non "Metodo Freinet", in quanto definisce il metodo come un insieme stabilito definitivamente dal suo creatore da utilizzare come viene presentato e a cui solo l'autore può permettersi di modificare i dati. Al contrario Freinet propone agli insegnanti strumenti e tecniche già sperimentate che li potranno aiutare a sopperire alle loro difficoltà, evidenziandone i risultati ottenuti e ciò che può essere ancora migliorato. *"Le Tecniche Freinet non sono nel 1965 ciò che erano nel 1940 perché nuove tecniche sono venute ad arricchire e facilitare il nostro lavoro. Non saranno nel 1970 quello che sono oggi, almeno se saremo in grado di perseguire, insieme, gli indispensabili progressi tecnici. La scuola moderna non è né una cappella né un club più o meno chiuso, ma un cantiere da cui uscirà ciò che tutti insieme riusciremo a costruirvi."*⁵⁹

⁵⁹ (Freinet C. , 1969)

La novità pedagogica presentata da Freinet non consiste solamente nel rendere parte attiva il ragazzo nel processo educativo, già proposto in precedenza dalla Scuola Attiva di Ginevra, bensì una scuola vivente e naturale prolungamento della vita della famiglia e della quotidianità del villaggio e dell'ambiente circostante al ragazzo. Le classi Freinet si assomigliano tutte nei principi di base, ma presentano tutte delle differenze in quanto adattate al contesto ambientale e alle necessità specifiche dei ragazzi. La proposta della scuola tradizionale non si è potuta basare sulla vita, per cui è stato necessario istituire una pedagogia differente: ad esempio la pedagogia delle scuole materne risulta totalmente scollegata dagli ordini successivi come se fosse completamente autonoma. Lo stesso accade per le classi e gli ordini successivi, venendo a crearsi un'innumerevole quantità di specialisti che portano alla mancanza del legame di continuità che rappresenta un elemento necessario alla completa formazione dei ragazzi. Un metodo può ritenersi veramente efficace solo se è valido per tutte le classi e in tutti i luoghi, modificando di volta in volta, alcune pratiche legate al comportamento dei ragazzi e alle necessità scolastiche. Secondo l'autore la libera espressione, la motivazione del lavoro mediante il giornale e gli scambi interscolastici, la creazione e la sperimentazione, i piani di lavoro e i brevetti e la collaborazione sono efficaci sia alla scuola materna sia nelle scuole di secondo grado che nelle C.E.G.⁶⁰

Per quanto riguarda l'utilizzo dei manuali scolastici, Freinet non demonizza il testo, in quanto riconosce l'esistenza anche di esemplari ben strutturati, ma l'utilizzo che se ne fa. Egli propone di dotare i ragazzi di una copia del manuale accompagnato da altri libri sulla

⁶⁰ C.E.G. : Classes d'enseignement général

materia di studio, in modo tale da avere accesso ad una più ampia documentazione che renda l'esperienza più razionale e proficua per dare forma ad una "biblioteca di lavoro"⁶¹.

Di seguito l'autore descrive le pratiche comuni durante le giornate all'interno delle sue classi: una delle prime attività una volta entrati in classe, consiste nel dotare ogni bambino di un foglio per il disegno libero mentre altri due o tre compagni leggono un testo selezionato precedentemente. Il testo viene scelto con l'aiuto dell'insegnante, oppure con l'aiuto di un compagno esperto, o ancora restando al suo fianco e intervenendo nel momento del bisogno.

Questa attività risulta essere un'ottima occasione di lettura motivata, per chi legge il testo, e per tutta la classe un momento di cultura. A questo primo testo vengono apportate tutti insieme delle modifiche, durante l'ascolto i bambini sono liberi di scegliersi un'attività silenziosa come un disegno, la ricerca di documenti o la redazione di un testo di attualità. Al termine della lettura, vengono presi in esame i disegni per sceglierne due da aggiungere al Libro della Vita oppure che verranno incisi su linoleum per la tiratura a stampa oppure su matrice per la tiratura attraverso il limografo. Nelle classi di scuola dell'infanzia e i primi anni di scuola primaria, se la lettura individuale non è ancora possibile, la si sostituirà al disegno, il quale assume un ruolo fondamentale come scarico psichico ed espressione. In queste classi il disegno sostituirà il testo libero orale: una volta terminato il disegno, la maestra chiederà di raccontar i disegni eseguiti scrivendo sul foglio i concetti fondamentali del racconto. In questo modo inizia a prendere forma la tecnica del testo libero. Il testo libero consiste nella realizzazione di un testo libero, quando il ragazzo ha voglia di scrivere e riguardo il tema che preferisce. Inoltre, l'autore sottolinea

⁶¹ La Biblioteca di Lavoro consiste nell'insieme dei libri ritenuti adatti a favorire il lavoro degli alunni.

l'importanza di non correggere troppo i testi, egli perderà l'entusiasmo di scrivere, rendendo così i suoi componimenti degli ottimi compiti scolastici, ma non dei testi liberi. Ciò non significa però lasciare liberi i ragazzi di scrivere qualsiasi cosa e come, ma bisogna incoraggiarlo a continuare a sperimentare e a perfezionare il testo anche con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni. Generalmente i testi vengono selezionati tramite votazione democratica con maggioranza assoluta al primo turno e maggioranza relativa al secondo, in cui il maestro ha la possibilità di votare al pari degli studenti. Questa pratica non consiste nella mera imitazione degli adulti, ma rispecchia il modo più semplice per individuare realmente il testo che più interesserà i bambini, per cui di conseguenza, il più utile dal punto di vista formativo e culturale. Una volta selezionato, si rilegge il testo prima di perfezionarlo collettivamente. L'elemento essenziale consiste nel dare la possibilità al ragazzo di conservare il sentimento delle sue ricchezze alla portata del suo slancio, in cui il maestro assume il ruolo di aiutante affinché questo slancio sia libero di esprimersi.

Per quanto concerne il materiale scolastico, Freinet ritiene sia necessario modernizzare l'attrezzatura scolastica non riducendosi all'acquisto di nuovo materiale. La pedagogia messa in atto richiama naturalmente attrezzature differenti: la tipografia scolastica richiede la corrispondenza interscolastica, la quale ha legami con i diversi ambienti che si esprimono attraverso la stampa, le inchieste, i reportages, la storia, la geografia, l'aritmetica e il folklore. I documenti raccolti con le inchieste e il materiale emerso dai centri di interesse, portano alla necessità di poter usufruire di una documentazione mobile e sempre a portata di mano: da qui nascono gli schedari scolastici. I contenuti accuratamente selezionati, ritagliati e incollati su schede, diventano schedari autocorrettivi che convergono nelle biblioteche di lavoro: autentiche enciclopedie infantili con carattere scientifico e culturale. Il lavoro individuale è agevolato dalla

possibilità di indipendenza fornita dall'utilizzo degli schedari. L'autore prosegue riflettendo sulla crescente necessità di spazi adibiti ai diversi laboratori proposti nei quali la pratica didattica raggiungerebbe il massimo delle sue possibilità, ma dovendosi scontrare con la realtà, conclude però che la scuola moderna è possibile ovunque siano rispettate le norme igieniche di base, rendendo così l'adattabilità ad ogni contesto, uno dei principali vantaggi delle Tecniche Freinet.

La scuola tradizionale possiede dei piani di lavoro stabiliti dall'esterno, con i libri di testo, i programmi e orari ben distinti. Nelle classi Freinet il piano di lavoro viene stabilito tutti insieme il lunedì mattina. I piani di lavoro si distinguono in quattro tipologie: il piano generale, i piani annuali, i piani settimanali e il piano quotidiano. I primi due sono stabiliti dall'insegnante prima dell'inizio dell'anno scolastico, mentre gli ultimi rappresentano gli strumenti decisi in collaborazione con gli studenti. Il piano generale consiste sia nell'insieme degli interessi emersi dal bambino, sia le azioni che egli evoca nei suoi testi o che rappresenteranno la base delle domande che si pone. Da questo interesse l'insegnante deve procurarsi la documentazione necessaria affinché esso possa diventare occasione di apprendimento: schede per la caccia alle parole, schede ricapitolative dove sono nominati tutti i documenti sull'argomento all'interno della Biblioteca di Lavoro e lavori manuali. Di pari passo con il piano generale, sono presenti i piani annuali che comprendono tutti gli argomenti da trattare obbligatoriamente alla fine dell'anno di aritmetica, grammatica, storia, geografia e scienze. L'ordine degli argomenti non è rigido e si predilige seguire gli interessi del bambino, tranne per storia dove si mantiene l'ordine cronologico.

Successivamente l'autore per poter meglio spiegare la quotidianità delle tecniche Freinet, porta come esempi alcune scuole: per la scuola materna propone la scuola di Saint-Cado nel dipartimento di Morbihan in Bretagna. La disposizione degli arredi nell'aula prevede

tavolini e sgabelli posizionati di fronte alla lavagna per il lavoro collettivo del mattino suddivisi per fasce di età: dieci per i bambini di cinque e sei anni, dieci per quelli di quattro e cinque anni ed altri per i bambini più piccoli. Tutto attorno alla stanza sono disposti gli arredi comprendenti degli armadi, gli scaffali e i banchi dei laboratori permanenti. La cattedra della maestra è posta in un angolo per guadagnare spazio. I bambini fruiscono liberamente di tutta l'attrezzatura per la stampa tipografica. I laboratori permanenti riguardano il tavolo per la pittura, il tavolo degli esperimenti, sono anche presenti due tavoli rotondi per il modellaggio, il ritaglio e il disegno libero. Inoltre, i bambini più grandi dispongono di un quaderno da disegno per i testi liberi, un quaderno di aritmetica, carte per la tipografia e i libri di vita. La maestra della scuola di Saint-Cado intraprende dei rapporti di corrispondenza interscolastica che consiste nello scambio di pacchi con un'altra scuola contenenti oggetti e generi alimentari tipici della zona. Nel caso specifico, i grandi si riuniscono per parlare del villaggio di Saint-Cado e raffigurare gli elementi fondamentali, aggiungono l'album delle conchiglie di Saint'Jacopo dove una bambina racconta tramite il disegno e i monotipi una vicenda della loro quotidianità; altri rappresentano il molo e i battelli del villaggio. La maestra annota i semplici testi dei bambini sulla storia delle conchiglie e quella del molo. Al termine, tutti insieme impaginano il materiale da mandare corredato del testo scritto e ogni bambino del gruppo dei grandi racconta il suo disegno. In tutto il processo vengono anche coinvolte le famiglie attivamente.

Portando l'esempio della scuola del villaggio del Giura, in cui sono presenti due pluriclassi dai cinque agli otto anni di età per un totale di trenta allievi.

La maestra divide la scolaresca in due gruppi, uno con i ragazzi del C.E.⁶² l'altro con gli alunni del C.P.⁶³ e S.E.⁶⁴ in modo tale da permettere il lavoro autonomo di un gruppo mentre si occupa dell'altro. Ogni lunedì mattina il primo gruppo scrive su un quaderno apposito il loro testo libero e lo illustrano, nell'altra metà della pagina l'insegnante ricopia il testo in francese corretto, cosicché il giorno seguente i bambini possano ricopiarlo e illustrarlo. Durante questa attività il secondo gruppo si dedica ad un momento di circle time, viene scelto un racconto che la maestra scrive alla lavagna sottolineando due nuove lettere che i bambini ripeteranno e scriveranno numerose volte. Lo stesso testo viene ricopiato dai più grandi sul "Libro della Vita" illustrandolo a penna e matite. Dopo di che i bambini leggono i loro componimenti da cui viene scelto il più interessante che viene rivisto e messo a punto collettivamente per poi essere copiato e illustrato sul "Libro della Vita".

Dopo un dettagliato approfondimento delle consuetudini di classi che applicano le Tecniche Freinet in diversi ordini e contesti ambientali, si riassume brevemente la strutturazione di una giornata tipo di una classe di scuola moderna.

Freinet esordisce dichiarando che nelle sue classi la lezione comincia prima ancora di raggiungere l'aula. I ragazzi infatti, preparano ciò che egli definisce "messa" che consiste in certi casi di testi che sono impazienti di leggere ai compagni, per altri insetti o fossili, oppure per altri osservazioni che faranno da fondamenta per il loro lavoro di scienze o di storia. Successivamente a questo scambio, si canta e a volte si prosegue con osservazioni morali indicazioni civiche riguardo avvenimenti locali o articoli di giornale per una durata

⁶² C.E. : cours elementaire

⁶³ C.P. : cours preparatoire corrispondente al primo anno di scuola primaria italiana

⁶⁴ S.E. : Section Enfantine

complessiva di dieci minuti. In seguito viene dedicato un momento alla lettura: due compagni leggono un testo preparato in precedenza mentre gli altri disegnano. Una volta scelti i disegni migliori, vengono incollati sul libro della vita della classe. A questo punto si procede la scrittura, correzione e stampa del testo libero. Il pomeriggio viene suddiviso come segue: un'ora al lavoro libero secondo il piano di lavoro, ciò può comprendere modellini di storia, esperimenti scientifici, preparazione di conferenze e calcolo su schede; un'altra ora viene utilizzata per esporre il lavoro svolto a cui segue un momento in cui il maestro completa quanto sperimentato in prima persona dai ragazzi. L'ultima ora viene impiegata per le conferenze.

Questa ripartizione della giornata permette un buon lavoro collettivo e insieme l'indispensabile lavoro individuale. Tale organizzazione consente di pubblicare un giornale a stampa o al limografo, di praticare la corrispondenza, di strutturare la classe-laboratorio con il minimo indispensabile, di lavorare con i piani di lavoro e infine di apporre il lunedì il giornale murale su cui i ragazzi sono liberi di scrivere tutto ciò che vogliono dire suddiviso in quattro rubriche: noi criticiamo, noi ci rallegriamo, noi vorremmo e noi abbiamo realizzato, per poi essere letto il sabato sera nella riunione cooperativa.

2.6. Freinet oggi

Nel saggio "Freinet oggi"⁶⁵ dove vengono raccolti contributi di studiosi di livello internazionale, si intende iniziare una comprensione globale del pensiero e dell'azione educativa di Célestin Freinet. I primi testi ufficiali in cui si può notare l'influenza del pedagogo sono gli orientamenti emanati per le così dette classi di transizione, ossia

⁶⁵ (Eynard, 1978)

classi al termine del quinto anno di scuola primaria che, pur essendo parte della scuola secondaria di primo grado, accolgono gli alunni meno dotati con difficoltà significative a frequentare la normale classe sesta, corrispondente al primo anno del ciclo secondario composto da quattro anni. In questi testi si fa riferimento ai mezzi della motivazione e della comunicazione come strumenti per l'attività scolastica. Ciò è chiaramente un richiamo ai metodi attivi in generale e dal movimento Freinet. Queste modifiche sono dovute al fatto che nasce la necessità di mettere a punto un sistema pedagogico di recupero per gli alunni di undici o dodici anni che non possono accedere normalmente alla classe sesta che poi verranno rinominate classi di transizione. A partire da una prima sperimentazione attuata senza aspirare ad un livello scientifico da alcuni ispettori generali illuminati, i maestri e volontari in ambito della sperimentazione si ispirarono alle uniche innovazioni esistenti in forma organizzata, ossia quelle del movimento Freinet che fungono da modello per le istruzioni ufficiali dell'educazione nazionale.

Il secondo riferimento fatto dall'istruzione scolastica ufficiale alla pedagogia Freinet riguarda l'insegnamento della lingua francese all'interno delle scuole primarie. Questi orientamenti, redatti e pubblicati dopo non poche complicità e esitazioni, richiamano le parti essenziali delle disposizioni per il piano così detto "Rouchette" per quanto riguarda le attività espressive e di comunicazione. Nonostante la pedagogia di Freinet non sia nominata in nessun testo delle indicazioni, è possibile notare la sua influenza. Inoltre, alcuni dei membri della commissione stessa fanno parte o del movimento Freinet o al Gruppo Francese dell'Educazione nuova. Le tecniche freinetiane come il testo libero, le attività espressive, il giornale scolastico, la corrispondenza interscolastica e la tipografia a scuola sono ormai tra le tecniche ufficialmente raccomandate, sono state prese dai membri della commissione e dalle esperienze sistematizzate e migliorate da Freinet e dai suoi collaboratori.

Un altro riferimento ufficiale si può ritrovare nelle attività di ricerca, ormai ben inserite nella scuola dell'obbligo, all'interno del "terzo tempo pedagogico"⁶⁶ in cui tutto ciò che, nelle ricerche e sperimentazioni in atto, fa affidamento sull'apprendimento per tentativi e sulla tipica curiosità degli alunni ha origine nei metodi attivi e soprattutto sulle pratiche freinetiane, come il *tâtonnement expérimental* visto come processo di costruzione per lo sviluppo del pensiero ipotetico-deduttivo.

Ad ulteriore prova dell'ispirazione freinetiana del documento, bisogna ricordare che i testi della commissione sono stati ampiamente ispirati dagli interventi del Gruppo Francese dell'Educazione nuova e del movimento Freinet chiamati a partecipare alla commissione. Gli orientamenti ufficiali riproducono quelli dei lavori scientifici sperimentali che Freinet stesso aveva percepito come un moto d'accoglienza delle sue proposte all'interno dell'attività di ricerca.

Secondo Legrand,⁶⁷ purtroppo la verità dei fatti è che, in Francia, le decisioni formali di rinnovamento non sono mai state unite ad una vera piena volontà di educazione permanente. Alle disposizioni ufficiali viene lasciato il compito di rinnovare, finendo per ignorare la componente umana del cambiamento.

La difficoltà più grande dell'integrazione delle pratiche di Freinet consiste nel fatto che esse siano tecniche di vita, in unità con l'intenzione e gli obiettivi. Fino a quando gli insegnanti francesi terrà conto soprattutto dei contenuti delle singole discipline, basandosi su un punto di vista sociale su esami intellettuali selettivi considerati come fini

⁶⁶ Viene chiamato "terzo tempo pedagogico" il dispositivo dettato dal provvedimento del 7 agosto 1969 che, insieme ad altro, ha ridotto la settimana scolastica da 30 a 27 ore

⁶⁷ (Louis Legrand): pedagogista e professore universitario presso l'università di Strasburgo e direttore dell'Istituto Nazionale della ricerca pedagogica (Besançon 1921-Arpajon 2015)

prioritari dell'istruzione, non si può auspicare che le tecniche freinetiane che esaltano la gioia di vivere del bambino e la sua crescita personale, vengano adattate su un piano generalizzato.

Per quanto riguarda la scuola secondaria, nel 1963 si diffonde un “Manifesto per l'Educazione Nazionale” all'interno dei Cahiers pédagogiques fondati da François Goblot.⁶⁸ Esso riprende alcune proposte di Freinet tra cui il limite massimo stabilito di 25 alunni per classe, la presa in considerazione degli aspetti psicologici degli alunni, una maggiore libertà nella redazione dei programmi da svolgere, l'individualizzazione dell'insegnamento e la proposta della pratica di lavoro per gruppi e infine la necessità di contatto con il mondo e la cultura contemporanea.

Negli anni successivi, precisamente nel 1970, viene riportato dall'opera “Freinet oggi” che 726 professori di scuola secondaria hanno partecipato agli stages Freinet di secondo livello. La ripartizione nel circondario riporta 118 a Bordeaux, 91 a Grenoble, 88 a Tolosa, 71 a quello di Parigi e 3 a quello di Reims, però sostenuto da cinquanta professori appartenenti ai gruppi territoriali. L'Istituto Pedagogico Nazionale per opera di Louis Lagrand⁶⁹ cerca di sostenere le innovazioni tramite la ricerca sperimentale, ma i turbamenti che esse provocano alla scuola tradizionale, fa sì che la limitazione dei settori di sperimentazione, così anche le classi sperimentali nel 1952 si riduce a qualche raro caso.

Per valutare l'influenza che il movimento Freinet ha avuto, riportiamo di seguito alcuni dati statistici. Per quanto riguarda i membri della Cooperativa dell'Insegnamento

⁶⁸ (François Goblot): filosofo e pedagogista francese, redattore e direttore della rivista Les Cahiers pédagogiques (Caen 1904-Lyon 1974)

⁶⁹ Vedi nota 67

Laico C.E.L., nel 1972 si contano 140 azionisti della casa editrice suddivisi in 26 paesi: 35 in Algeria, 19 in Svizzera, 11 in Marocco, 9 in Belgio, 3 in Canada, per altri casi alcuni paesi tra cui l'Italia, hanno istituito la propria cooperativa di edizioni di materiali Freinet. Inoltre, gli abbonati stranieri alle riviste "L'Educateur" e a "Les bibliothèques de Travail" al 15 gennaio 1973, non considerando gli abbonamenti gratuiti, risultano essere 1980 in totale suddivisi in 46 paesi tra cui Canada, Svizzera, Algeria, Belgio, Marocco, Tunisia, Spagna, Italia, Danimarca, Costa d'Avorio, Libano, U.S.A e U.R.S.S. a questi dati occorre aggiungere il fatto che alcuni paesi come ad esempio in Belgio "L'Education populaire" fondata nel 1935, viene pubblicata una loro rivista pedagogica per diffondere le idee di Freinet. In Italia invece, è presente "Cooperativa Educativa" fondata nel 1958 che stampa 1500 copie al mese, in Tunisia questo compito lo assumono le riviste "L'école ouverte" e "Le Lien", mentre in Germania "Der Schuldrucker" conta 500 abbonati.

Le associazioni che si ispirano alle idee del pedagogo e alla carta della Scuola Moderna, si sono raggruppate all'interno della Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne con sede a Cannes. La F.I.M.E.M. si compone di tredici gruppi nazionali e ha rapporti con ventiquattro paesi grazie ai corrispondenti. I seguenti paesi hanno dei gruppi ufficialmente istituiti: Algeria, Germania Federale, Belgio, Dahomey, Spagna, Francia, Olanda, Italia, Libano, Polonia, Svizzera; Cecoslovacchia e Tunisia.

Spostandoci in Tunisia, il movimento tunisino si fonda sull'iniziativa del maestro Mahmoud Chabaane⁷⁰ che tra il 1947 e il 1960 sperimenta nei villaggi più desolati dando inizio alla Cooperativa della Scuola Moderna Tunisina. A Dubosville, viene istituita la prima scuola pilota che ha a disposizione in tutte le classi limografi, laboratori di pittura, schedari autocorrettivi e in cui ogni classe crea il suo giornale e intrattiene una

⁷⁰ Pioniere del movimento Freinet in Tunisia

corrispondenza estera. Nel 1956 viene organizzato un incontro internazionale e due anni dopo i programmi si ispirano ai lavori di gruppo e consigliano inchieste, ricerche, monografie e attività artistiche. A questo punto il successo mette a rischio il movimento in quanto alcuni responsabili vengono chiamati a assolvere funzioni direttive, altri ottengono posti più vantaggiosi ma in cui la loro didattica non trova consenso. Solo alla fine degli anni Sessanta vengono ricostituiti nei gruppi in varie città, fino al 1972 anno in cui il gruppo rinasce ufficialmente con il nome di Associazione Tunisina dell'Istituto Cooperativo Freinet. Da quel momento un comitato regionale segue i gruppi sperimentali precedentemente istituiti nelle città di Sousse, Moknine, Monastir e Jemmel. Questi membri prendono parte ai congressi del gruppo francese inviando 47 maestri agli stages di aggiornamento in Francia e nel 1973 organizzano un incontro internazionale Freinet al quale partecipano duecento persone.

Riportando l'esperienza del gruppo polacco della pedagogia Freinet, dobbiamo ricordare che nel 1956 inizia grazie alla lettera della direttrice Halina Semenowicz⁷¹ di una scuola all'aperto aggregata ad un sanatorio che è alla ricerca di nuove metodologie più conformi alle necessità dei bambini indeboliti fisicamente e mentalmente dalla malattia, la Polonia quindici anni dopo può contare 67 gruppi di lavoro e 474 insegnanti che pubblicano 261 giornali scolastici.

Ad oggi il gruppo è riconosciuto ufficialmente dal Sindacato degli insegnanti polacchi come “gruppo della pedagogia di Freinet”.

Nella Germania Federale a cui il libro “Freinet oggi” fa riferimento non si è ancora raggiunto un gruppo nazionale, al contempo le idee di Freinet sono state introdotte a

⁷¹ Pioniera del movimento Freinet in Polonia

partire dalle città di Sarrebrück e Stuttgart. Nella prima il professor Hans Jörg⁷² non ha solamente tradotto i testi del pedagogo aggiungendo un nutrito e autorevole commento, ma ha anche istituito presso il suo Istituto superiore di Pedagogia un corso di tipografia scolastica unita ad attività pratiche. Nella seconda città, invece, due direttori didattici, Erberhand Dettinger e Fritz Kappler⁷³ hanno ottenuto dal sindacato delle arti grafiche il libero accesso a materiali da deposito delle loro imprese per poter implementare la tipografia nei loro istituti.

In conclusione, possiamo sostenere che Freinet sia ancora considerato attuale in quanto si è posto come innovatore dei poveri, in un'epoca in cui la pedagogia guardava soprattutto ai bambini delle classi agiate, inoltre, non si è fermato alla sola esposizione scritta delle sue pratiche pedagogiche, ma si è fatto carico del ruolo di consigliere di chi si rivolgeva a lui e infine, egli ha dato una risposta generale ai problemi del suo tempo, senza separare la sua attività pedagogica dall'impegno sindacale e politico.

Ad oggi, la FIMEM⁷⁴ è un'associazione di movimenti nazionali presenti in tutto il mondo che fanno riferimento alla pedagogia popolare e all'educazione attiva. Essa favorisce i contatti e gli scambi tra insegnanti ed educatori nella ricerca, nell'innovazione cooperativa e nella pratica della pedagogia Freinet, tramite diversi strumenti d'azione. Tra questi figurano la corrispondenza internazionale, l'organizzazione di stages, seminari, incontri, mostre e manifestazioni, la costituzione di gruppi di lavoro internazionali, la

⁷² Insegnante di scuola secondaria che ha contribuito alla diffusione della pedagogia Freinet in Germania

⁷³ Dirigenti didattici iniziatori della tecnica della tipografia scolastica all'interno dei loro istituti

⁷⁴ (FIMEM, 2026)

pubblicazione di riviste e la produzione di strumenti pedagogici, l'informazione e lo scambio per la pratica della pedagogia Freinet e per la sua diffusione e l'organizzazione biennale della RIDEF.⁷⁵ Essa conta contatti con numerosi paesi nel mondo tra cui in Africa, Benin, Burkina-Faso, Camerun, Costa d'Avorio, Marocco, Senegal, Togo; in America, Brasile, Canada, Messico e Uruguay; in Asia, Giappone, in Europa Germania, Austria, Belgio, Bulgaria, Spagna, Finlandia, Francia, Grecia, Italia, Paesi Bassi e Belgio, Polonia, Romania, Russia, Svezia e Svizzera.

Per quanto riguarda l'ICEM⁷⁶ Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, esso si compone di 60 gruppi di dipartimento e regionali in tutta la Francia.

Ad oggi, secondo il portale dell'ICEM la lista aggiornata al 2024 delle associazioni affiliate alla federazione ne conta 65.

Per quanto concerne l'Italia, fino al 1950 il nome di Freinet è quasi totalmente sconosciuto. L'anno seguente, dopo un incontro avvenuto tra Freinet e gli insegnanti di Firenze e alcuni articoli apparsi sulla rivista "Scuola e Città"⁷⁷ si crea nel 1951 un primo collettivo attorno alla figura di Giuseppe Tamagnini e si fonda a Fano la "Cooperativa della Tipografia scolastica"⁷⁸ C.T.S. a cui Freinet stesso presenzierà al primo congresso tenutosi a Rimini nel 1952. Tamagnini era un insegnante, ma è arrivato alla scuola dopo

⁷⁵ Incontro Internazionale degli Educatori Freinet

⁷⁶ (ICEM Pédagogie, 2026)

⁷⁷ Scuola e Città è una rivista fondata nel 1950 da Ernesto Codignola e da un gruppo di studiosi tra cui figuravano G. Calogero, R. Cousinet, C. Washburne, L. Borghi, F. de Bartolomeis. La rivista nasce come mensile di problemi educativi e di politica scolastica.

⁷⁸ nome originario dell'attuale Movimento di Cooperazione Educativa

una complessa esperienza di formazione intellettuale, di lavoro manuale e di lotta politica tra i partigiani delle Marche. Egli è sempre attento alla prassi educativa, più che alla teorizzazione, ha posto in termini teorici ciò che ricava da l'azione personale e cooperativa dimostra nell'insegnamento concreto e ha formulato ipotesi educative da poter tradurre in pratica. I primi esponenti del Movimento sono Anna Fantini, Rino Giovannetti, Aldo Pettini, Mario Lodi, Bruno Ciari, Nora Giacobini, Arturo Arcomanno.

Grazie alle riviste "Scuola e Città" e "Cooperativa Educativa"⁷⁹ la seconda corrispondente all'organo ufficiale del gruppo, le tecniche di Freinet iniziano ad interessare le scuole secondarie e l'istituto magistrale. Al contrario di ciò che avviene in Francia, rapidamente il gruppo inizia ad avere contatti con l'Università con cui si instaura un dialogo stabilendo una "cooperazione verticale tra scuola militante e la riflessione scientifica"⁸⁰. Finalmente nel 1957 la C.T.S. diventa ufficialmente M.C.E. Movimento di Cooperazione Educativa. il Movimento non si traduce nell'introduzione e utilizzazione delle tecniche di base dell'attivismo di Freinet, ma di dare vita ad un movimento di ricerca che mettesse i bambini al centro del processo educativo affinché si potessero costruire le condizioni di un'educazione popolare come garanzia di rinnovamento civile e democratico.

Negli anni Sessanta, l'M.C.E. si interessa del legame tra esperienza comune e cultura scientifica con la speranza che le teorie scientifiche diventassero uno strumento di liberazione sociale. Nel 1968 il gruppo torinese assume la guida del Movimento,

⁷⁹ Cooperazione educativa è la storica rivista pedagogica e culturale del Movimento di Cooperazione Educativa e ha come tratto distintivo l'essere scritta da insegnanti e da educatori, in un rapporto dialettico col mondo della cultura e della ricerca.

⁸⁰ (Pettini, 1980)

fortemente impegnato politicamente, che diventa promotore dell'inclusione degli allievi disabili nelle scuole e inizia le prime esperienze di tempo pieno. A questo punto comincia una nuova fase, caratterizzata dall'approfondimento di temi scaturiti dalle tecniche di base come l'espressione linguistica e grafica e le relazioni con l'ambiente grazie al gruppo romano che sviluppa la pratica del laboratorio di lettura e scrittura.

Nel 1972, secondo un censimento effettuato nel 1973, M.C.E. conta 614 iscritti e qualche migliaio di insegnanti legati a 28 gruppi territoriali, tra cui i più importanti Torino, Milano, Roma, Brescia, Mantova, Venezia, Aosta, Forlì e Modena. Sei gruppi nazionali di lavoro elaborano le tematiche della matematica, della linguistica, dello studio d'ambiente, dell'educazione fisica, dell'antropologia culturale e della salute mentale.

Nel 1989 viene fondato il "Centro Nazionale di Documentazione della Pedagogia Popolare" con il fine di documentare le esperienze del Movimento.

Il Movimento rimanendo pur fedele alle aspirazioni freinetiane, non segue gli sviluppi del corrispettivo francese. Esso si distacca nell'adesione allo spirito di Freinet più che al proseguimento letterale delle pratiche del pedagogo. L'attività fondamentale del Movimento si è discostata dalle tecniche di base come il testo libero, la tipografia e la corrispondenza, per andare verso una revisione della didattica delle differenti materie seguendo i principi dello strutturalismo. Ciò accade perché le tecniche di base, malgrado mantengano il loro valore della motivazione del lavoro all'interno di un contesto sociale, nella forma seguita fino ad ora non sono state in grado di cambiare gli schemi tradizionali dell'apprendimento. Al momento M.C.E. collabora con specialisti di differenti discipline, psicologi, ed epistemologi per fare ricerca negli ambiti delle scienze, della matematica, della linguistica e della storia. Essa si sviluppa attraverso i lavori dei gruppi, gli stages e gli articoli sulla rivista del movimento. Insieme ad un nuovo interesse per la Scuola Media, la ricerca definisce uno degli elementi cardine del movimento italiano di Freinet.

Nel 1972, secondo un censimento effettuato nel 1973, M.C.E. conta 614 iscritti e qualche migliaio di insegnanti legati a 28 gruppi territoriali, tra cui i più importanti Torino, Milano, Roma, Brescia, Mantova, Venezia, Aosta, Forlì e Modena. Sei gruppi nazionali di lavoro elaborano le tematiche della matematica, della linguistica, dello studio d'ambiente, dell'educazione fisica, dell'antropologia culturale e della salute mentale. Dal 1980 viene organizzata la Scuola Estiva M.C.E. come momento di riflessione e di analisi del passato e per redigere nuove proposte per il futuro della scuola. In occasione del centenario dalla nascita di Freinet, nel 1996 l'M.C.E., in collaborazione con Regione Piemonte, ha organizzato un convegno intitolato "L'Educazione oggi: i fili e i nodi sulle tracce di Freinet" a cui ha preso parte anche Howard Gardner.⁸¹

2.7. La cooperazione educativa per una pedagogia popolare

La scuola italiana fino agli ultimi anni del secondo conflitto mondiale era basata su un'educazione tradizionale, in cui il maestro o la maestra aveva la totale autorità, che dimostrava dall'alto della sua predella, e su libri di testo rigidi e austeri. Alla fine del 1943, il commissario del governo alleato per l'istruzione Washburne⁸², una volta sbarcato in Sicilia, modifica i programmi e testi elementari eliminando tutte le tracce dell'ideologia fascista, per poi diffondere una nuova edizione a tutti i maestri dell'isola. A causa di risentimenti da parte delle autorità ecclesiastiche, bisogna aspettare il d.l. 24 maggio 1945, per ottenere i nuovi Programmi di studio per le Scuole Elementari in vigore fino al 1955. Essi risultano molto innovativi, ma rimangono solo nella teoria, in quanto sono

⁸¹ (Howard Gardner): psicologo e docente statunitense, conosciuto per la sua teoria sulla teoria delle intelligenze multiple. (Scranton 1943)

⁸² (Charleston Volsey Wahburne, pedagogista statunitense d'ispirazione deweyana

osteggiati dalla precedente struttura ministeriale. Inoltre, viene diffuso un Bollettino di Educazione in cui si mostrano le nuove teorie e l'organizzazione dell'ambiente scolastico negli Stati Uniti e viene reintrodotta il tirocinio per l'istituto magistrale, eliminato dalla riforma Gentile. Fino agli anni Cinquanta, malgrado questi mancati tentativi di rinnovamento, la scuola italiana non ha ancora avuto una riforma e rimane la stessa per insegnanti, metodi e libri di testo del fascismo.

Grazie a Ernesto Codignola⁸³, fondatore della casa editrice La Nuova Italia, in Italia si diffondono le innovazioni pedagogiche di Dewey⁸⁴ e dalla scuola attivista delle "scuole nuove" insieme alla creazione nel 1945 della "Scuola Città-Pestalozzi" di Firenze. Codignola nel 1950 invita Célestin Freinet presso la Scuola-Città e, tramite due articoli del pedagogista sulla rivista Scuola e Città, fondata da Codignola nello stesso anno, diffonde la sua esperienza didattica seguita

Nello stesso periodo, Giuseppe Tamagnini, ex comandante partigiano delle Marche, assunto il ruolo di maestro nel 1938 e laureato quattro anni dopo in Pedagogia a Roma, percepisce l'aumento dell'inadeguatezza del modello scolastico del suo tempo. Per questo, Tamagnini entra in contatto con il pensiero di Dewey e le diverse esperienze innovative attuate in Italia, come quella di Maria Montessori, le sorelle Agazzi, fino al Centro Educativo Italo Svizzero⁸⁵ di Rimini di Margherita Zoebeli. Dopo numerose

⁸³ (Ernesto Codignola): fondatore della casa editrice La Nuova Italia e la Scuola-Città Pestalozzi di Firenze e dell'omonima rivista Scuola e Città (Genova 1885-Firenze 1965)

⁸⁴ (John Dewey) filosofo e pedagogista statunitense (Burlington, Vermont, 1859 - New York 1952).

⁸⁵ Il Centro Educativo Italo Svizzero, con sede a Rimini, è stato fondato nel 1946-47 dalla socialista svizzera Margherita Zoebeli con l'aiuto del Soccorso Operaio Svizzero.

ricerche viene a conoscenza di una scuola a impostazione popolare a Cannes condotta dal maestro francese Célestin Freinet, il quale propone la tipografia a scuola e basa il lavoro sul lavoro di stampa. Inizia così una corrispondenza con il maestro che gli invia prontamente documentazione e numerosi resoconti di esperienze didattiche, di cui Tamagnini percepisce subito l'innovazione didattica, non tanto per quanto riguarda l'utilizzo della stampa, ma per tutto quello che comporta, ossia un nuovo modo di intendere e fare scuola. A questo punto, Tamagnini cerca insegnanti per provare le sperimentazioni delle tecniche di Freinet, e, dopo alcuni tentativi, incontra la maestra Anna Marcucci Fantini che condivide la sua stessa necessità di trovare una metodologia più adatta all'anima dei bambini. Tamagnini, insegnante di istituto magistrale, intrattiene contatti con Fantini per poter portare i suoi studenti a fare esperienza del nuovo approccio della classe della Fantini. Nasce così una collaborazione che porta nell'aprile del 1951 alla pubblicazione de "La Tratta", il primo giornalino scolastico a stampa in assoluto. In esso i maestri intendono dimostrare l'attuabilità della nuova tecnica della composizione tipografica di testi dei bambini, evidenziare il significato formativo dell'esaltazione del lavoro creativo dei bambini, far lavorare insieme maestra e bambini e offrire un esempio reale per incentivare l'utilizzo della tipografia a scuola. Nel frattempo, un altro insegnante, Rino Giovanetti di Pianacci di Mondavio⁸⁶, interessato alle proposte educative, proponendosi per portare avanti nella sua classe la sperimentazione, riceve da Tamagnini un complesso tipografico costruito dal maestro stesso.

⁸⁶ (Rino Giovannetti): maestro tra i personaggi fondanti del Movimento che sperimenta il metodo con i propri alunni nella località Pianacci, nel comune di Mondavio. (Mondavio, 1920- Fano, 2004)

Dalla cooperazione della Fantini e Giovanetti, il 2 giugno 1951 si organizza un incontro per la promozione della corrispondenza e dei giornalini scolastici a Rimini alla quale parteciparono una decina di persone. Nasce così la Cooperativa della Tipografia a Scuola. Nel Bollettino Informativo della CTS n.1 giugno 1951 viene istituito un Comitato provvisorio con responsabile Tamagnini, segretaria Fantini e amministratore Giovanetti.

A questo primo incontro ne sussegue un altro, organizzato come un vero e proprio convegno da Aldo Pettini il 29 giugno presso “Scuola-Città”, a cui partecipano circa trenta persone tra insegnanti delle elementari, delle medie e alcuni direttori didattici. Nei Bollettini successivi Tamagnini sostiene:” [...] Noi ci ispiriamo nel nostro lavoro a un’esperienza in atto le cui realizzazioni hanno un indiscusso valore pedagogico: le “tecniche di Freinet”; e pur riservandoci la più ampia libertà di applicazione e nel modo più assoluto non volendo imitare pedissequamente nessuno”.⁸⁷

A partire da queste premesse, il gruppo si incontra a Fano il 4 novembre dello stesso anno in cui viene fondata ufficialmente l’associazione CTS a cui presenziano Anna Arlotti, Lidia Bigini e Marina Manzoni del CEIS,⁸⁸ Maria Luisa Bigiaretti e Carmela Mungo di “Scuola Viva” di Roma, Anna Fantini, segretaria, Rino Giovanetti, come vicepresidente, Giuseppe Tamagnini, con l’incarico di presidente del Consiglio d’amministrazione, Enrico Uguccioni di Fano e Aldo Pettini di Firenze.

Fin dagli inizi, il gruppo non propone di riprodurre esattamente le tecniche di Freinet, quanto più di usarle come punto di partenza per poter avviare un insieme di esperienze critiche frutto di un’azione reale di cambiamento in rottura con le pratiche tradizionali. Con la costituzione ufficiale della CTS viene approvato uno Statuto in cui si

⁸⁷ Da Circolare-Bollettino. 4,3 ottobre 1951

⁸⁸ Centro Educativo Italo Svizzero di Rimini fondato da Margherita Zoebeli

definiscono gli scopi dell'associazione, ossia la promozione delle tecniche freinetiane e fornire tutti i materiali necessari ai soci. Inoltre, si sottolinea che la loro proposta è costituita da tecniche didattiche e non di puro empirismo e superficialità operativa. Essa è infatti composta da una parte di azione didattica pratica e da una parte di principi pedagogici. Il docente deve liberarsi della prassi tradizionale e prendere coscienza della necessità di una continua formazione, confrontandosi con i colleghi riguardo alle esperienze didattiche nuove grazie al bollettino, la corrispondenza, i giornalini scolastici, i convegni e i periodici. In occasione del primo convegno a Rimini presso i locali del CEIS il 29 e il 30 giugno 1952, il gruppo stabilisce alcuni concetti chiave dell'azione didattica a cui attenersi. Tra questi, il principio dell'individualizzazione, secondo il quale la scuola deve essere a misura di bambino; la socializzazione, base fondante dell'istruzione che presuppone libertà, consapevolezza e funzionalità; la motivazione, quella soggettiva dell'allievo e quella oggettiva nel renderlo consapevole dello scopo della pratica didattica; la concretezza, si riferisce alla necessaria corrispondenza tra contenuti ed atti operativi. È il nesso tra le azioni quotidiane (prima tra tutti la stessa vita) e il contesto in cui vengono svolte; l'unità e l'organicità, che richiedono una coordinazione organica dell'insieme delle attività didattiche dirette da una visione unitaria che coinvolge dalla persona alla comunità operante in un contesto motivante. Per questo, risulta necessario unire nella pratica didattica il bambino con le sue caratteristiche individuali, la classe come luogo comunitario di vita, l'azione reale del soggetto che unisce bisogni, risorse, strumenti e obiettivi, la partecipazione del reale e dell'ideale, in cui allievo e maestro sono attori compartecipi di un'azione comune.

All'interno del Bollettino di maggio 1952,⁸⁹ Tamagnini sostiene la necessità di apportare nella rinnovazione didattica l'uso dello schedario inteso come materiale documentario e di consultazione messo a disposizione degli alunni per il lavoro individuale e in gruppi che può assumere varie forme: la schedina con i dati essenziali, l'opuscolo monografico, l'articolo di giornale, il capitolo di un libro, le fotografie, la cartina topografica, la lettera ricevuta per corrispondenza e tanti altri.

Fin dai primissimi anni, vi è all'interno del gruppo una forte attenzione al carattere operativo, alla concretezza dei risultati, all'approccio critico e creativo dell'azione didattica, al rifiuto di un uso strumentale delle singole tecniche e al carattere interattivo e cooperativo per avviare la trasformazione del concepire l'apprendimento e la formazione. Un punto di svolta decisivo si realizza durante l'anno scolastico 1952-53, quando i maestri Aldo Pettini a Firenze e Maria Bettini a Cecina in provincia di Livorno, iniziarono a portare la tecnica della tipografia anche per le classi di prima primaria, avviando così un percorso per l'apprendimento naturale delle capacità di letto-scrittura di cui Freinet sostiene la rilevanza. Esso deve avvenire sulla traccia del legame profondo tra segno e significato, a partire dall'espressione libera dei bambini, passando dal testo libero orale riprodotto alla lavagna dall'insegnante, alla sua riproduzione attraverso il riconoscimento, la composizione con la tipografia e la stampa. Negli anni successivi la portata dei congressi aumenta, fino a coinvolgere in qualità di giornalista de "L'Unità" Gianni Rodari⁹⁰ che nota come la scuola tradizionale annienti le personalità dei ragazzi e il loro

⁸⁹ (Tamagnini, Lo schedario nella scuola moderna, 1952)

⁹⁰ (Gianni Rodari): Scrittore (Omegna 1920 - Roma 1980). Insegnante elementare, poi giornalista (l'Unità, Paese sera), si dedicò alla letteratura per l'infanzia a partire da Il libro delle filastrocche (1950), cui seguirono, tra molti altri: Il romanzo di Cipollino (1951; dal 1957 col tit.

naturale interesse ad apprendere. Grazie all'esperienza dei CEMEA⁹¹ nel 1952 di Firenze, Bruno Ciari entra in contatto con la CTS, dando inizio ad una profonda collaborazione. Nel 1954 il congresso CTS si svolge a Signa in provincia di Firenze, per la prima volta all'inizio dell'anno scolastico e non al termine, per poter impostare la programmazione annuale. Durante il convegno si sottolinea anche la necessità di impostare la didattica della matematica a partire dal "calcolo vivente", ossia a partire da esempi concreti appartenenti alla vita dei ragazzi; dall'espressione artistica e dall'impostazione del piano settimanale. Viene quindi assunta una visione più globale della pedagogia freinetiana che non si riduce all'utilizzo di singole tecniche separate. Inoltre, all'interno del movimento si creano due posizioni, quasi agli antipodi, tra chi sostiene la necessità di dare una base

Le avventure di Cipollino); Gelsomino nel paese dei bugiardi (1958); Filastrocche in cielo e in terra (1960); Favole al telefono (1962); Il libro degli errori (1964); La torta in cielo (1966; versione cinematografica di L. Del Fra, 1974); Venti storie più una (1969); Tante storie per giocare (1971); Novelle fatte a macchina (1973); C'era due volte il barone Lamberto (1978). Tradotti in molte lingue, i suoi libri uniscono alla felicità dell'invenzione fantastica e umoristica l'intento pedagogico, secondo orientamenti che R. espone in Grammatica della fantasia (1973). Diresse il settimanale per ragazzi Il Pioniere (1950-53) e Il Giornale dei genitori (1968-77); tra i volumi postumi che documentano la sua attività giornalistica si ricorda Il cane di Magonza (1982).

⁹¹ Il movimento CEMEA nasce in Francia nel 1937 per l'educazione attiva e la promozione sociale. L'obiettivo è quello di sviluppare attività di formazione e di educazione che vadano nella direzione di una cittadinanza e di una solidarietà attiva e non caritatevole, che permetta ai giovani, ai bambini ed ai loro educatori, di essere attori consapevoli delle scelte che li riguardano e del mondo che li circonda, di contribuire alla sua evoluzione, in una prospettiva di progresso individuale e sociale. In Italia nascono nel 1950 su base regionale e sono collegati attraverso la Federazione italiana, fondata nel 1974, con sede a Firenze.

teorica solida all'azione didattica, tra questi Bruno Ciari, e chi sottolinea la centralità delle pratiche didattiche. Per questo, si apre il confronto non solo su come fare scuola, ma anche sul perché a partire da determinate tecniche e interazioni cooperative. In occasione del congresso di San Marino, organizzato dai diversi gruppi territoriali e ospitato dalla Repubblica sanmarinese, aderiscono numerosi insegnanti appartenenti a tutti gli ordini scolastici, nonostante le ostilità manifestate dagli oppositori di campo politico-culturale. Tra i partecipanti troviamo Mario Lodi che ricorda l'evento, negli anni successivi, come un'occasione di scoperta e di vera liberazione espressiva del bambino citata dall'articolo 21 della Costituzione. Da quest'esperienza nasce la consapevolezza e la necessità di comunicazione, confronto e condivisione vissuto come dovere morale con alla base il lavoro di documentazione, comprendente di giornalini, lettere tra insegnanti, incontri e convegni. Mario Lodi diventerà una figura fondamentale per il Movimento, su cui Rodari, l'anno successivo, scrive che egli lavora in modo completamente nuovo, utilizzando la tipografia, con la quale i bambini compongono e stampano testi e disegni, li riuniscono in fascicoli, per poi creare il giornalino che viene scambiato, insieme ad altri materiali, con altre scuole in altre regioni. La classe viene vissuta come una comunità autonoma e democratica con le proprie leggi basate su valori nuovi in sostituzione di quelli tradizionali.

Il congresso di San Marino è decisivo anche perché si decide di definire meglio l'organizzazione del Movimento che da CTS, Cooperativa per la Tipografia Scolastica, diventa ufficialmente MCE, Movimento di Cooperazione Educativa. Questa modifica viene attuata per rispecchiare maggiormente l'identità nascente del Movimento, basato sulla cooperazione come motivo dominante di tutta l'azione. Inoltre, diventa fondamentale il rapporto tra tecniche e cooperazione, in cui le prime acquisivano un senso realmente innovativo solamente se parte integrante di una nuova visione di pedagogia. La

crescente diffusione del Movimento comporta anche aspetti negativi quali il rischio di incorrere nella superficialità dovuta alla mancanza di un adeguato confronto e partecipazione. Nasce così la necessità di andare oltre le tecniche di Freinet, evitando chiusura dogmatiche e con la consapevolezza di avere bisogno di nuovi strumenti e maggiori occasioni di confronto. In questo ambiente, Ciari esamina la relazione tra le tecniche didattiche e i valori educativi, evidenziando il legame che deve essere presente tra la vera azione didattica e la caratteristica socio-culturale dei fini educativi. Questo rappresenta un nodo fondamentale del dibattito all'interno e all'esterno del Movimento. Esso è inoltre molto legato al problema della impossibilità di separare le tecniche, le quali risultano veramente formative solo se applicate dentro un contesto progettuale e culturale unitario e coerente.

Egli sottolinea come le tecniche non possano essere considerate come un mero stratagemma didattico innovativo, ma facenti parte di un'opera complessiva relativa alla formazione democratica delle nuove generazioni. Il fulcro pedagogico della nuova concezione relazionale e operativa diventa la cooperazione educativa tra insegnanti, tra insegnanti e alunni e tra gli stessi studenti, basata sulle tecniche freinetiane e con lo scopo di mantenere un approccio di costante ricerca e apertura nel rispetto della libertà e solidarietà. A questo proposito, Tamagnini durante il Congresso avvenuto a Fano nel 1956 sostiene la centralità di una coscienza democratica basata su valori impliciti come la libertà, la responsabilità, l'autonomia, la solidarietà e il civismo. In sintesi la democrazia stessa deve diventare strumento per il processo educativo attraverso l'esempio reale e concreto e non solo con i discorsi. Proprio durante questo incontro, i membri sono concordi della necessità di un'esplicita struttura organizzativa che prende il nome di "Movimento di Cooperazione Educativa" in modo tale da affrontare la frattura esistente tra gli associati e i liberi partecipanti ai congressi che diventano sempre più numerosi. In

aggiunta, si inizia a pubblicare la rivista “Cooperazione Educativa” e l’opuscolo “Orientamenti didattici”.⁹² In una riunione del Comitato direttivo provvisorio si decide di unirsi alla Fédération Intenationale des Mouvements d’Ecole Moderne (FIMEM) nata di recente in Francia che invia, la belga Lucienne Mawet Balesse⁹³ in qualità di vicepresidente al congresso di Fano dei primi di novembre 1957, in cui viene approvato il documento che chiarisce le finalità del Movimento di seguito esposte:

1. Il Movimento consiste in un’Associazione nata dalla libera iniziativa di insegnanti, con la volontà di raggiungere, tramite la piena autonomia e il metodo della cooperazione, la trasformazione della vita scolastica italiana come parte integrante dello sviluppo democratico;
2. Il Movimento accoglie insegnanti di ogni ordine e grado e figure educative accumulate da un senso di apertura alla nuova visione, metodologia e tecnica educativa utile alle sue finalità;
3. La cooperazione viene attuata tramite lo scambio di esperienze, nella ricerca e nella sperimentazione di tecniche e strumenti per assicurare l’arricchimento umano degli studenti;
4. Questa collaborazione permette di contrastare l’isolamento degli insegnanti promuovendo la loro continua formazione umana e professionale in uno spirito di comunità;

⁹² (AA.VV., 1956)

⁹³ (Lucienne Mawet Balesse): fondatrice e animatrice storica del Movimento della “pedagogia di Freinet” in Belgio (1906-1998)

5. La cooperazione viene indicata dal Movimento quale forma di esperienza educativa migliore per raggiungere sia la formazione mentale e di carattere, sia la preparazione alla vita democratica;
6. Il Movimento riconosce le condizioni sociali effettive in cui l'opera educativa agisce e le sue implicazioni, consapevole che i suoi obiettivi possono realizzarsi totalmente solo avverrà l'eliminazione degli ostacoli e la modifica dell'organizzazione strutturale che attualmente influenzano la scelta e la durata del percorso di studi;
7. Il Movimento è connesso ad altre associazioni analoghe nazionali e internazionali.

Inoltre, viene approvato lo Statuto dell'Associazione in cui l'articolo 1 dice: “il gruppo di lavoro è l'unità fondamentale di vita del Movimento; ad esso si partecipa in virtù di un'adesione concreta allo spirito e alle finalità del Movimento stesso, pur senza esserne membri.” Esso non ha necessariamente base territoriale. Mentre l'articolo 2 afferma: “il gruppo organizzativo a base territoriale si forma quando se ne ravvisi la necessità, onde facilitare l'informazione, i contatti e il confronto delle esperienze diverse.”.⁹⁴ I lavori dell'MCE si articolano anche in commissioni su vari argomenti quali la ricerca nella scuola elementare e media, le tecniche di Freinet e la comunità scolastica, il valore comunitario delle tecniche di Freinet, il valore comunitario del giornalino scolastico nella scuola secondaria superiore, l'équipe di insegnanti a livello secondario, dall'organizzazione della classe all'organizzazione della scuola come comunità di lavoro. A partire dalla nuova necessità del Movimento di evitare uno svuotamento della proposta pedagogica a causa del considerevole aumento delle adesioni, Tamagnini propone, su

⁹⁴ (Rizzi, 2021)

ispirazione della scuola di Vence, la possibilità di ritrovarsi in un luogo estivo sull'Appennino marchigiano per incontri di scambio e di formazione cooperativi, iniziativa che ottiene subito numerose adesioni e l'approvazione di Freinet stesso.

I corsi attuati nella casa di Frontale, diventano lentamente corsi di aggiornamento dove nessuno insegna, ma tutti imparano, in cui l'esperienza di uno costituisce il tesoro di tutti, in cui le soluzioni dei problemi diventano possibili. La casa MCE si basava su un ambiente con un atteggiamento coinvolgente e partecipato basato sul binomio fare-riflettere e poi riadattare. La formazione richiede mettersi in gioco personalmente, la costruzione di un clima di socializzazione e cooperazione in cui la formazione umana è posta alla base di ogni processo di riflessione reciproca, di apprendimento e di rielaborazione. Quest'esperienza ha rappresentato per lo sviluppo successivo dell'MCE un esempio per iniziative successive come le "Assemblee laboratorio", le "Scuole verdi", il "Progetto Scuole estive", la "Scuola di formazione interculturale" e altre vicine al Movimento come la Casa-laboratorio di Cenci di Franco Lorenzoni⁹⁵, la Casa della Arti e del Gioco di Mario Lodi e successivamente di sua figlia Cosetta e molte altre esperienze e tentativi.

Con il passare del tempo MCE attua le sue prime innovazioni come nel caso dello "studio d'ambiente". Esso consiste nel superare l'apprendimento di nozioni separate in compartimenti stagni nelle discipline varie. A partire dalle conoscenze separate e cercando il significato comune, si avvia un'esperienza di ricerca sul territorio in relazione con il vissuto del bambino. Un forte contributo allo sviluppo della tecnica proviene da

⁹⁵ (Franco Lorenzoni): (Roma 1953) maestro di scuola primaria per quarant'anni appartenente a MCE dal 1977. Nel 1980 fonda la Casa-laboratorio di Cenci ad Amelia (Tr), un centro di sperimentazione educativa.

Bruno Ciari. Con il passare degli anni, infatti, la tecnica viene utilizzata affinché i bambini riescano a comprendere i rapporti d'interazione dell'ambiente sociale per cogliere le problematicità della realtà di vita naturale e sociale. Lo studio d'ambiente rappresenta un interessante sviluppo nella ricerca e nell'elaborazione didattica delle tecniche di vita freinetiane che saranno riutilizzate e ampliate negli anni Settanta.

Tra la fine degli anni 50 e l'inizio degli anni Sessanta all'interno del Movimento si apre la questione relativa al coinvolgimento attivo o meno all'interno del dibattito di politica scolastica e le conseguenti riforme strutturali e problemi sociali legati alla scuola. In questi anni, infatti, MCE viene tacciato di costituire un proseguimento mascherato da veste pedagogica di una determinata corrente politica. A riguardo, Tamagnini risponde sottolineando ancora una volta la totale autonomia dell'Associazione che ha come finalità il rinnovamento della scuola a partire dal rinnovamento degli insegnanti stessi. Al contempo, rappresenta un dovere degli insegnanti segnalare e denunciare le difficoltà che ostacolano il loro lavoro educativo. A questo punto il Movimento si trova di fronte a un bivio, come ricorda Tamagnini durante il convegno di Modena del 1960. Esso non deve più limitarsi alla condivisione tra i membri del materiale, ma deve ampliare le pubblicazioni e incrementare gli incontri e convegni per far conoscere e pubblicizzare la nuova visione di scuola.

Per convalidare questa posizione il Movimento redige un documento in cui chiarisce la sua posizione riguardo alla politica scolastica contemporanea. Si sottolinea come l'educazione debba essere laica e democratica, intendendo garanzia della libertà di sviluppo del bambino in un clima di dialogo, apertura critica e tolleranza, in cui vengono rispettati i valori su cui si fonda lo Stato italiano espressi nella Resistenza e nella Costituzione. Inoltre, MCE si dichiara contrario alla scuola privata incrementata dallo Stato che rispecchia una società in cui le discriminazioni socio-economiche dilagano, in

attesa della presa di provvedimenti per eliminare una scuola che tende a favorire e conservare le differenze sociali e culturali. In materia di continuità educativa, l'Associazione denuncia la mancanza di organicità nei vari progetti di riforma per garantire l'unitarietà tra gli ordini, in particolare il passaggio tra scuola elementare e scuola media unica in fase di attuazione. Inoltre, si sottolinea la necessità di rinnovare l'edilizia scolastica tramite la collaborazione delle diverse figure, per la realizzazione di una nuova scuola d'ispirazione a quella ideata da Freinet a Vence. Per quanto riguarda il tema della formazione degli insegnanti viene segnalata da MCE la totale mancanza di una formazione adeguata che dovrebbe comprendere competenze pedagogiche unite a quelle di tipo psicologico per sradicare le convinzioni stantie basate su pregiudizi e atteggiamenti non motivati sul piano culturale e pedagogico. In aggiunta, si fa riferimento alla mancanza di organicità di tutte le strutture e iniziative di tipo parascolastico e la condizione desolante in cui versa l'educazione degli adulti analfabeti e semi-analfabeti svolta da insegnanti alle prime armi e impreparati. In conclusione, è necessario istituire la scuola materna come primo indispensabile grado del sistema educativo, data l'importanza dei primi anni di vita comunitaria, con l'obiettivo della formazione della personalità del bambino. Si evidenzia la necessità di sottrarre questo compito alle scuole private che troppo spesso mirano ad un indottrinamento dogmatico e ad un'impostazione strumentale, per lasciare assumere questo ruolo allo Stato, alle Province, ai Comuni, ossia agli enti che garantiscono un indirizzo educativo libero con lo scopo di sviluppare in armonia tutte le facoltà del bambino in un clima di comunità sereno.

Da questo documento si può rintracciare la volontà del Movimento di ampliare gli orizzonti, non limitandosi più alle tecniche didattiche, ma rivolgendosi alla condizione della scuola e al suo possibile cambiamento, con un'attenzione particolare all'insieme di

contesti pratici e opportunità di miglioramento normativo e strutturale concepite come basi per il rinnovamento reale del ruolo globale della scuola.

Nel mentre Gianni Rodari, che segue assiduamente l'opera dell'Associazione in quel periodo, si abbona a diversi giornalini, tra cui quello della scuola di Lodi, grazie ai quali stava nascendo in lui un'idea di scuola che non si limiti all'apprendimento della lettura, della scrittura e della matematica, ma una scuola che accolga diverse figure quali le famiglie, gli insegnanti, le strutture del territorio e i media che possono avere un'influenza sul bambino in modo positivo o negativo. Una scuola del genere deve considerare la vita del bambino e le passioni, cioè gli ideali degli adulti, in un confronto continuo di esperienze, di sogni e di progetti.

In un periodo storico dominato da profondi cambiamenti per quanto riguarda l'organizzazione strutturale dell'istituzione scolastica italiana, con la legge del 31 dicembre 1962 con la quale si istituisce la scuola media unica statale e la legge del 30 maggio 1965 dove si cancellano la distinzione di cattedra fra posti femminili e maschili, MCE pubblica alcune delle opere fondamentali. Tra queste ricordiamo nel 1961 "Le nuove tecniche didattiche"⁹⁶ di Ciari, del 1963 "C'è speranza se questo accade al Vho"⁹⁷ di Lodi e "La comunità scolastica"⁹⁸ di Laporta, del 1965 e "Didattica operativa"⁹⁹ di Tamagnini.

Inoltre, in questi anni si sviluppa una nuova attenzione verso le materie scientifiche e una nuova consapevolezza di una formazione profonda degli insegnanti che

⁹⁶ (Ciari, 1961)

⁹⁷ (Lodi, C'è speranza se questo accade al Vho, 1963)

⁹⁸ (Laporta, 1963)

⁹⁹ (Tamagnini, 1965)

comprenda le teorie di Piaget¹⁰⁰ e in grado di renderli capaci di fornire gli strumenti necessari ad un preciso intervento educativo. Così inizia ad insinuarsi all'interno del Movimento due posizioni, da un lato si tende ad approfondire l'impegno culturale e di ricerca didattica correlata, dall'altro si realizza una divisione tra l'impegno specifico disciplinare e la coerenza e omogeneità pedagogica tra gli associati. Si perde via via l'anima del primo decennio dell'Associazione e si aprono nuovi orizzonti e problemi di confronto, anche in conflitto con Freinet stesso.

Fin dalla sua creazione il Movimento ha intrattenuto una proficua corrispondenza attraverso Tamagnini con il pedagogista francese fino al 1960, dopo una esplicita critica che si traduce in alcuni screzi che portano alla separazione avvenuta nel 1965 del maestro con l'Associazione italiana. Le ragioni vanno ricercate nella Dichiarazione delle finalità del 1957 in cui la CTS diventa MCE, in cui le tecniche di Freinet non vengono citate apertamente per aprire nuovi orizzonti per aderire maggiormente ai valori di ricerca nella cooperazione educativa. Questa situazione viene ulteriormente aggravata dalla pubblicazione di "Le nuove tecniche didattiche"¹⁰¹ da parte di Ciari in cui non viene citato Freinet malgrado si rifaccia alle sue tecniche. Tamagnini sottolinea a questo proposito le sostanziali differenze tra il movimento francese e quello italiano. Il primo più dedito alla schematicità regolare, all'efficienza e al progresso tanto da giungere a produrre in serie i materiali relativi, i secondi indirizzati alla prudenza e al raccoglimento. Per queste ragioni negli anni si sviluppa un dibattito diretto tra la posizione di Freinet e il Movimento italiano. MCE sostiene che il fondamento della pedagogia di Freinet sia la cooperazione

¹⁰⁰ (Jean Piaget): celebre psicologo e pedagogista svizzero noto per aver fondato l'epistemologia genetica e la teoria dello sviluppo cognitivo infantile. (Neuchâtel 1896 - Ginevra 1980)

¹⁰¹ (Ciari, 1961)

educativa, intesa con l'accezione di affrontare insieme i problemi e trovare insieme soluzioni, per cui le tecniche dovrebbero essere esaminate dalla cooperazione educativa e, nel momento in cui non risultino valide, dovrebbero essere rielaborate e ristrutturare. A queste affermazioni, il pedagogo francese risponde in modo schietto lasciando intendere che questo comportamento del Movimento avrebbe potuto portare all'indipendenza dell'Associazione. Le principali obiezioni del pedagogo riguardano la mancata acquisizione del materiale direttamente dalla Francia come già avveniva in Belgio e applicato pedissequamente.

I rapporti vanno via via incrinandosi fino ad un'ultima lettera di Freinet del 1965. Ormai in Italia, con la crescente esperienza e ricerca-azione, si è assunta una strategia autonoma di riadattamento delle tecniche didattiche originarie, allentando i rapporti con la Francia ma senza mai una definitiva rottura. Negli anni successivi i rapporti con l'ICEM si affievoliscono ulteriormente aumentati dal movimento minore contestativo del 1968. Nonostante ciò la pedagogia popolare rimane il punto di riferimento del Movimento italiano. Solo nel 1985 esce un numero monografico di "Cooperazione Educativa" sul maestro francese con il titolo di "Riparlino di Freinet" e nel 1997 il convegno internazionale MCE di Torino per il centenario dalla nascita del maestro viene intitolato "L'educazione oggi: i fili e i nodi. Sulle tracce di Freinet"¹⁰²

Il 1968, periodo di nascita in Occidente di grandi movimenti di contestazione sociale, politica e culturale da parte delle nuove generazioni, influenza profondamente anche MCE, in cui alcuni sostengono la necessità di modificare il Movimento in una chiave più politica rispetto alla prassi didattica, e altri non vogliono piegarsi a queste richieste. Gli eventi del maggio studentesco in Francia, la crescente diffusione dei temi

¹⁰² (Catarsi, 1999)

del Movimento studentesco anche in Italia e l'influenza di Don Milani con "Lettera a una professoressa" hanno portato i numerosi gruppi territoriali del Nord ad intensificare il dibattito relativo al ruolo della scuola in una società capitalistica, a sottoporre ad un'analisi più attenta le azioni già messe in atto per giungere ad una visione pedagogica più in linea con la lotta sociale e di contestazione culturale in atto nella società e di conseguenza nella scuola. In maniera analoga, si inizia ad attuare delle indagini relative alle condizioni delle scuole dei quartieri popolari, sostenuti dalla consapevolezza espressa da Pettini nel convegno annuale del 1968, riguardo alla profonda modifica del contesto e per questo il Movimento avrebbe dovuto adottare una connotazione più esplicitamente sociopolitica. In occasione del convegno annuale tenutosi a Viserbella nel 1968, vengono eliminate le "finalità del 1957" per poterle ridefinire per una maggiore aderenza alle nuove esperienze di lavoro e di lotta avviate. Inoltre, viene mantenuto lo Statuto del 1957 ma con delle importanti modifiche. La maggior parte dei pionieri del Movimento si allontanano da esso: tra questi Tamagnini, Fantini, Laporta, Tornatore e Legatti. Rimangono invece con legami più allentati Ciari, che però muore nel 1970, e Lodi, che gradualmente si distacca dall'Associazione intraprendendo rapporti autonomi con gli editori. Per questo, tra il 1971 e il 1979 crea la "Biblioteca di Lavoro"¹⁰³ e poi il giornalino di classe "Il Mondo"¹⁰⁴, gestendo dal 1978 al 1980 a Piadena la "Scuola della Creatività" e in seguito la "Casa delle Arti e del Gioco" a Drizzona.

In sintesi, il '68 assume per il Movimento l'aspetto di una lotta generazionale, con tutti gli aspetti positivi e negativi del caso. Sicuramente è necessario riconoscere che sono

¹⁰³ Periodico a cura del gruppo sperimentale coordinato da Mario Lodi edito da Luciano Manzuoli, Firenze.

¹⁰⁴ (Lodi, 1973-1978)

avvenuti profondi cambiamenti per la situazione MCE. Inoltre, bisogna ricordare che la Cooperazione non si è fermata nemmeno nei momenti più complessi, sottraendosi al pericolo di estrema politicizzazione che avrebbe portato alla perdita della pedagogia e la didattica. Da quel momento, MCE ricerca, utilizzando nuove misure, il rapporto di scambio e non gerarchico tra pedagogia e politica che deve realizzarsi tramite metodologie pratiche e non limitarsi a mere affermazioni teoriche.

Gli anni successivi sono caratterizzati da importanti cambiamenti sul piano normativo, nel 1969 vengono emanati i nuovi Orientamenti dell'età educativa nelle scuole materne statali, nel 1971 viene creata la prima legge strutturale per gli asili nido (legge 6 dicembre, n. 1044) e con la legge del 30 marzo viene stabilito l'inserimento nel servizio ordinario scolastico di invalidi e disabili che permette il graduale smantellamento delle scuole speciali e delle classi differenziali. Nasce così anche un dibattito sulla funzione selettiva della scuola tradizionale, incapace di far fronte e superare i limiti formativi nati dalle differenze sociali. Ne consegue una denuncia della mancanza di una scuola dell'infanzia generalizzata, con orari dimezzati, con locali inadeguati e carenti di attrezzature didattiche. In aggiunta a ciò, si sottolinea la modalità trasmissiva dell'insegnamento basato sul nozionismo, che va sostituito con un apprendimento disciplinare strutturato come intervento sulla realtà e in relazione con essa, da cui deriva la modalità della "ricerca d'ambiente" precedentemente descritta. Inoltre, si ribadisce che i nuclei principali attorno ai quali focalizzare il proprio impegno di insegnanti sono il voto unico, la valutazione alternativa, la denuncia dei libri di testo, l'opposizione alla selezione e l'impegno per affermare il tempo prolungato pieno. A questo proposito va ricordato il caso del gruppo MCE di Torino che si promulga profondamente per il raggiungimento della legge 24 settembre 1971 che approva il tempo pieno alla scuola elementare.

Bisogna però arrivare agli anni Ottanta per giungere ad una tappa significativa nella storia di MCE: la circolare del 5 agosto 1982, n.261 introduce obbligatoriamente la programmazione anche alla scuola materna, eliminando la separazione a cui era rilegata. Le insegnanti di questo grado vicine a MCE, anche grazie a questo impulso, creano il Gruppo nazionale infanzia e organizzano per un decennio seminari annuali sulle tematiche e le tempistiche dell'apprendimento, soprattutto riguardo agli strumenti dell'ascolto e dell'azione didattica attiva, diventando una componente attiva e feconda del Movimento. Gli anni Ottanta, inoltre, rappresentano l'inizio di sperimentazioni didattiche informatiche per l'introduzione del computer nella scuola dell'obbligo. A questo scopo, nasce un gruppo nazionale MCE informatica per approfondire le potenzialità didattiche del nuovo mezzo. Con la creazione del d.m. 3 giugno 1991 degli "Orientamenti dell'attività educativa nella scuola materna statale" si sottolinea il passaggio ad una concezione di scuola dell'infanzia come servizio educativo fondamentale e imprescindibile. Ciò porta ad alimentare ulteriormente l'interazione nella ricerca-azione del Movimento in tutti gli ordini scolastici. Anche dovuta ai cambiamenti sociali, nasce all'interno del Movimento in questi anni una nuova attenzione alla formazione interculturale ed emerge la necessità di confronto tra diverse identità, in opposizione alle tendenze alla separazione e ai conflitti. Sul piano operativo, quindi, diventa urgente stimolare e incentivare le modalità di relazione e di scambio, di mediazione culturale e di cooperazione, in modo tale da sviluppare apprendimenti condivisi in grado di realizzare una vera apertura reciproca verso la formazione di una comune cittadinanza. Nasce così il progetto "Pedagogia dell'ascolto a scuola" in occasione dell'assemblea nazionale di Perugia del 1982. Il compito del gruppo consiste nel dare valore all'opera educativa all'infanzia rispetto a diversi temi: l'ascolto, i processi di apprendimento iniziale, gli spazi e i tempi necessari, la relazione cooperativa, la

motivazione e il ruolo rivestito dall'emozione e del pensiero creativo all'interno dell'azione educativa. A conclusione dell'ultimo decennio del secolo XX, bisogna ricordare l'attenzione che diverse riviste dimostrano in occasione del centenario della nascita di Freinet, soprattutto il convegno internazionale dell'aprile del 1997 organizzato da MCE nazionale con l'aiuto del Comune di Torino dal titolo "L'educazione oggi: i fili e i nodi. Sulle tracce di Freinet"¹⁰⁵, a cui partecipano più di duemila persone e animato da numerosi dibattiti, seminari, laboratori e mostre. Da questo incontro escono due libri: uno delinea il contributo del pedagogista francese in Italia, mentre l'altro attua un resoconto e presenta nuove prospettive tramite esempi pratici dell'evoluzione del MCE in relazione alle modifiche tecniche, culturali e sociali e di conseguenza alle sfide educative.

La cinquantesima assemblea nazionale avvenuta nel 2001 nella città natale del Movimento, Fano, inizia con la pubblicazione dell'opuscolo "Costruire...ricostruire"¹⁰⁶ in cui sono presenti brevi testi che riassumono i punti fondamentali della cooperazione educativa: "Educare come esistere", "La cooperazione", "La pedagogia popolare", "La laicità", "Le tecniche didattiche", "L'educazione della mente", "Il processo di acquisizione scientifica", "Appunti sull'eros", "L'integrazione", "Gli oggetti mediatori", "Il laboratorio adulto", "La ricerca" e molti altri. Testi che in estrema sintesi formano il quadro di riferimento dei nodi essenziali sui quali il Movimento si stava muovendo e una risposta alla crisi in atto all'interno della scuola. Nel corso del Duemila sono state portate avanti varie iniziative riguardo la valutazione dovute al ritorno alla valutazione sommativa con il d.l. del 1 settembre 2008. MCE in aperto rifiuto con questa modalità con voti numerici, prospetta una valutazione formativa che evidenzi i punti di forza e

¹⁰⁵ (MCE, 1997)

¹⁰⁶ (MCE, Costruire...ricostruire, 2001)

debolezza di ognuno contro le discriminazioni, gerarchizzazioni e competizioni tra alunni.

Nel 2014 il gruppo italiano da vita al XXX RIDEF tenutosi a Reggio Emilia che propone come tema “Sguardi che cambiano il mondo: le città delle bambine e dei bambini” in cui si trattano il tema della cittadinanza, della partecipazione e i diritti dell’infanzia. Viene dedicata un’attenzione particolare alla prima e alla seconda infanzia non ancora organizzati univocamente sul territorio. Successivamente alla collaborazione tra il Centro Reggio Children e il Comune di Reggio Emilia, il Comune di Roma e il gruppo nazionale nidi e infanzia, viene organizzato un seminario a Roma nel 2015 con la possibilità di confronto e dialogo tra diverse realtà per creare un percorso organico strutturato dagli zero ai sei anni. Con il passare del tempo sono nati nuovi gruppi grazie all’attuazione di iniziative e la rivoluzione del personale docente. In Liguria, a Genova, è nato un nuovo gruppo che si è unito a quello precedente, si sono rinnovati gruppi a Modena, a Bari, sono aumentati gli iscritti a Reggio Emilia, a Rimini e inoltre, sono comparse richieste da Bergamo, Lecce, Milano, dalla Sardegna e da Ravenna. A fronte dei cambiamenti socio-culturali nazionali e internazionali, si nota come il focus del MCE si indirizzi verso l’aspetto pedagogico e la selezione dei valori del proprio agire. Dal 2016 al 2021 si registra un leggero aumento delle adesioni al Movimento, il quale riafferma la necessità di riconsiderare la professionalità docente e di azioni “disobbedienti” che creino cambiamento, seguendo una direzione partecipativa, di corresponsabilità, cooperativa e democratica. Una disobbedienza socialmente e pedagogicamente fondata sulla pedagogia popolare di Freinet, ossia che si allontana dalle logiche di mercato sempre più presenti nella società e che si pone criticamente verso l’organizzazione e la gestione piatta della scuola. Essa deve rispecchiare la difesa della conoscenza intesa come bene comune e la cooperazione nell’accezione di pratica sociale contro l’indifferenza e l’egoismo. Questa

visione nella scuola deve tradursi in tecniche e modalità didattiche cooperative, interculturali e di coesione sociale. L'educazione deve essere alternativa, ossia condotta da pratiche critiche della società contemporanea dominata dal consumismo, e insieme a interazioni comunitarie finalizzate a costruire un costume sociale che abbia lo scopo di costruire competenze per una cittadinanza attiva.

L'assemblea nazionale del 2018 ha come tema "Per una pedagogia dell'emancipazione. I quattro passi MCE" da cui è stato pubblicato un opuscolo in cui i due nodi centrali sono il senso attuale di una pedagogia dell'emancipazione, e gli obiettivi per un'impronta politica della professionalità insegnante. Da ciò sono emersi i 4 passi da sostenere in alternativa alla scuola tradizionale:¹⁰⁷

1. Gli strumenti relazionali, strumenti di democrazia: è necessario utilizzare a scuola strumenti di formazione alla democrazia come l'assemblea di classe, i consigli dei ragazzi, i piani di lavoro e il giornalino di classe. Ad ogni bambino deve essere garantito il rispetto per i propri tempi d'apprendimento e la totale libertà d'espressione, imparando ad agire gestendo i propri desideri e le costrizioni, il proprio punto di vista e l'interesse generale;
2. Gli strumenti per la ricerca: adottare gli attrezzi e i processi di formazione critica quali la biblioteca di classe e scolastica invece che il libro di testo, la costruzione attiva del sapere attraverso differenti materiali;
3. Il lavoro didattico a classi aperte e didattica per laboratori: risulta necessario interrompere la rigidità del gruppo classe per formare gruppi misti per classi aperte e specifici d'interclasse;

¹⁰⁷ (MCE, mce-fimem.it, 2026)

4. La valutazione formativa e l'apprendimento attivo: la pratica didattica deve essere aperta e stimolante, fatta di valutazione formativa che apra alla speranza invece che intensificare le difficoltà.

Infine, per concludere si precisa che il Movimento si propone di guardare indietro per poter guardare avanti, ossia che a partire dalla storia del Movimento, costruisca una professionalità docente che unisce didattica, organizzazione e visione sociale.

2.8. Bruno Ciari

Bruno Ciari nasce a Certaldo presso Firenze il 16 aprile 1923 in una famiglia di origine modesta. Di formazione autodidatta consegue l'abilitazione nell'istituto studi magistrale di Siena, per poi iscriversi al corso di laurea in pedagogia della Facoltà di Magistero di Firenze il 15 dicembre 1942. Egli frequenta con interesse le lezioni di Ernesto Codignola ma senza terminare gli studi, anche perché nel mentre entra come partigiano nella Resistenza. Al termine della guerra, continua a militare nel Partito comunista, diventa insegnante e assessore all'istruzione nel paese d'origine e partecipa ai convegni nazionali di MCE in cui promuove le tecniche di Célestin Freinet e il dibattito sulle idee di Jean Piaget, John Dewey e Jerome Bruner con un'interpretazione legata al pensiero di Antonio Gramsci e ai principi della Costituzione italiana a cui Ciari, come Mario Lodi, si ispirava.

Nel 1962 pubblica con Editori Riuniti "Le nuove tecniche didattiche" che presto diventano il punto di riferimento della scuola attiva in Italia. Non solo egli critica con forza la scuola italiana che gli appariva sorpassata nei metodi, con obiettivi predefiniti e chiusi e troppo condizionata da una politica conservatrice, con articoli pubblicati sulle

riviste “Riforma della scuola” e poi nel volume postumo a cura di Alberto Alberti “La grande disadattata”¹⁰⁸ pubblicato nel 1972 con Editori Riuniti.

Rimarrà a Certaldo fino al 1966 anno in cui accetta l’incarico di direttore pedagogico delle scuole comunali di Bologna. Dal 1960 l’assessorato all’istruzione è guidato da Ettore Tarozzi, che due anni dopo ha istituito i Febbrai Pedagogici, un insieme di convegni, seminari, conferenze, mostre attraverso i quali vuole porre al centro del dibattito politico la scuola, coinvolgendo l’intera cittadinanza in un percorso di partecipazione democratica collettiva. Tarozzi si interessa a Ciari per la necessità di avere una figura direttiva nuova e capace di rinnovare le scuole materne e gli educatori comunali. Nel 1965 Bruno Ciari accetta la direzione didattica delle scuole del Comune di Bologna e chiede di occuparsi solo di questioni pedagogiche e didattiche a stretto contatto con gli insegnanti. L’obiettivo del maestro consiste nel dare un carattere più moderno e progressivo nel contenuto e nei metodi affinché tramite le scuole comunali, si possa indirizzare quelle statali fornendo un esempio e collaborando. Egli propone all’Amministrazione, la creazione di stages per la formazione degli insegnanti che coinvolgesse tutti gli ordini e gradi, dalla scuola materna fino alla scuola media, per arrivare all’università in una prospettiva organica e di continuità educativa. il 16 maggio 1965 si tiene un incontro di circa una quarantina di insegnanti comunali organizzato dalla CARI, Cooperazione Assistenza Ricreativa Infanzia. Essa collabora da tempo con il Comune e la Provincia per quanto riguarda la gestione delle colonie per ragazzi e in quell’occasione proponeva una formazione a carattere pedagogico, psicologico, didattico e di educazione fisica. Ciari aderisce all’iniziativa portando argomenti come la conoscenza dell’ambiente, la didattica della ricerca, l’educazione artistica e le attività

¹⁰⁸ (Ciari, 1972)

individuali e di gruppo. In quell'occasione conosce Odette Righi,¹⁰⁹ una delle sue principali collaboratrici soprattutto per quanto riguarda le istituzioni estive e la scuola materna. In questi anni il maestro sottolinea sempre più l'importanza di formare insegnanti competenti attraverso corsi residenziali gestiti da MCE con docenti lui stesso e altri massimi esponenti del Movimento come Giuseppe Tamagnini, Lidia Tornatore e Mario Lodi che agiscano in profondità, mettendo in discussione positivamente e che incidano su tutti gli aspetti emotivi, affettivi, intellettivi e morali della personalità. Inoltre, egli evidenzia come stia cambiando lo sguardo alla scuola materna, una volta concepita solo con finalità assistenziali, mentre ora è ritenuta un elemento imprescindibile per la formazione della personalità del bambino, in quanto esso assume il ruolo di tramite tra la famiglia e il mondo esterno e il primo contatto con i suoi coetanei. Per questo, risulta necessaria una preparazione adeguata dell'insegnante di scuola materna che deve conseguire la totale conoscenza delle emozioni, degli interessi e delle modalità di pensiero del bambino, in continuo aggiornamento didattico secondo le teorie pedagogiche e psicologiche dell'epoca, affinché le necessità della scuola per la prima infanzia siano soddisfatte mentre fino a quel momento il personale docente non riceveva, secondo Ciari, una formazione adeguata. Ciari al comando delle istituzioni comunali ha ben chiaro l'assetto che vuole dare: revisionare l'impianto pedagogico della scuola materna, riorganizzare gli educatori pomeridiani e avviare una prima sperimentazione del tempo pieno, l'ampliamento del doposcuola della scuola media, la riproposizione in termini pedagogici del tempo libero estivo sia in città che nelle colonie, attraverso l'inclusione di tutta la società civile. Per quanto riguarda la formazione delle insegnanti della scuola

¹⁰⁹ (Odette Righi): partigiana, maestra, collaboratrice di Bruno Ciari, scrittrice e poetessa dialettale bolognese del secondo dopoguerra. (Bologna 1925- ivi 2014)

materna, egli espone ad essi un nuovo modello pedagogico-didattico riguardo lo sviluppo delle capacità di logica dei bambini in età compresa tra i tre e i sei anni. Per questo, si svolgono incontri specifici affidati ad esperti di psicologia sulla formazione delle strutture logiche del bambino in età prescolare, sull'uso dei blocchi logici di Dienes¹¹⁰ con proiezioni didattiche e attività di classificazione. Ciari intende superare i modelli preesistenti con una proposta pedagogica basata sulle nuove linee di studio della matematica e delle scienze, e in via sperimentale, anche materiali generalmente proposti alla scuola primaria, riadattati per la fascia della scuola dell'infanzia. In occasione del Sesto Febbraio Pedagogico bolognese tenutosi tra il 14 e il 15 maggio 1967, Ciari espone queste proposte all'interno del convegno nazionale "La scuola pubblica per l'infanzia" in cui si discutono aspetti istituzionali, pedagogici, didattici organizzativi, psicologici e sociali della scuola dell'infanzia. Al termine viene proposto il nuovo indirizzo: il limite massimo di 20 bambini per sezione, la suddivisione per sezioni omogenee ma con aperture tra sezioni, l'introduzione di materiali naturali non strutturati e attrezzi col fine di sviluppare la coordinazione, l'inserimento dei blocchi logici di Dienes e numeri in colore di Cuisenaire-Gattegno. Per quanto concerne il piano gestionale, si promuove il pieno coinvolgimento delle famiglie nelle scelte pedagogiche e didattiche. Nel successivo convegno "La scuola dell'infanzia e la formazione di base del Bambino" del 16,17,18 febbraio 1968, insieme a Loris Malaguzzi già direttore delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, sostiene che anche i contenuti linguistici e per l'apprendimento logico-matematico possano essere proposti con le dovute accortezze alla scuola dell'infanzia. Queste sperimentazioni iniziarono nell'anno 1966-67 con la scuola "Tommasina Guidi"

¹¹⁰ I blocchi logici di Dienes sono stati creati dal matematico ungherese Zoltan Paul Dienes (1916-2014), uno dei teorici più influenti della New Mathematics, a partire dai primi anni del 1960

con le insegnanti Anna Selva e Virginia Predieri. Il modello di gestione sociale viene ampliato successivamente a tutte le scuole comunali per fare in modo di coinvolgere le famiglie e altri attori sociali a partecipare alla vita scolastica, con il concetto del docente a servizio della comunità e dei cittadini, senza sminuire il suo ruolo e la sua autorità, ma coinvolgendo l'interna comunità nella conquista dell'istruzione e dell'educazione dei ragazzi. Tale modalità di gestione rispecchiava anche quella interna, pensata per superare l'individualismo docente e celebrare la nascita del collettivo pedagogico degli insegnanti, in cui essi devono elaborare collegialmente la programmazione, le iniziative e la verifica del lavoro. Inoltre, viene portato avanti il valore del gruppo, in cui i valori dei singoli vengono riutilizzati in un'azione per la crescita come gruppo.

Inoltre, Ciari sostiene la necessità dell'introduzione del tempo pieno, esposto in un articolo del 1966 su "Riforma della scuola" con il titolo di "Tempo pieno, pieno di che?"¹¹¹ nel quale sostiene che occorra una giornata scolastica unitaria, organica, in cui tutte le tipologie di attività. Intellettive, espressive, sportive e sociali si costruiscano in un quadro armonico ed equidistribuite. Inoltre, esso potrebbe favorire la costruzione di un senso di comunità tra i ragazzi riducendo le diseguaglianze culturali e sociali e permetterebbe di entrare in contatto con quelle forme artistiche a cui i ceti subalterni non riescono spesso ad accedere. Bruno Ciari viene a mancare a Bologna il 27 agosto 1970. Il progetto pedagogico di Bruno Ciari possiede la caratteristica di coinvolgere tutte le componenti sociali, anche dei sindacati e delle fabbriche, l'assessorato e il Partito comunista locale, e che intendeva porre Bologna come centro sperimentale e laboratoriale dell'innovazione pedagogica e sociale.

¹¹¹ (Ciari, 1966)

Inoltre, egli non si limita a proporre un diverso approccio alla didattica, ma si adopera per avviare un ripensamento della scuola e della didattica in generale attraverso l'opera postuma "I modi dell'insegnare"¹¹²

Partendo dalla conferenza intitolata "I modi dell'insegnare: tra scuola e società. Riflessioni su Bruno Ciari"¹¹³ tenutosi presso il dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna, in occasione del centenario dalla nascita di Bruno Ciari, il Movimento riflette sull'eredità che Ciari ci trasmette e sui possibili sviluppi per il futuro.

Il senso collettivo che il maestro insegna nell'impegno sia sul fronte didattico, sia sul fronte politico e della pubblica amministrazione delle innovazioni educative della città di Bologna, deve essere incarnato dagli insegnanti MCE odierni, i quali, incapaci di restare segregati nelle loro aule, si apre al confronto con i colleghi dimostrando una profonda attenzione agli avvenimenti del mondo che lo porta ad impegnarsi nella lotta per il cambiamento della scuola in coerenza con i principi della Costituzione. Per questo, ad oggi, il Movimento nel concreto introduce nelle classi le tecniche di Freinet insieme a tutte le pratiche per favorire un'esperienza democratica fin dai primi anni; incentiva lo sviluppo dello spirito critico nelle menti degli studenti considerato da Ciari fondamentale per costruire le capacità di prendere decisioni razionali e critiche; MCE si occupa della pubblicazione di riviste e collane; non perde occasione di confronto con le forze politiche, altre associazioni e con le famiglie; manifesta quando gli eventi pongono degli

¹¹² (Ciari, 1975)

¹¹³ (D'Ascenzo, et al., 2025)

interrogativi sia come persone che come educatori su temi quali la pace, la lotta alle disuguaglianze, il rinnovamento della scuola e del Paese.

Il contributo pedagogico di Bruno Ciari è imprescindibile per comprendere la nascita e lo sviluppo delle istituzioni per la prima infanzia in tutta Italia, ma soprattutto in Emilia Romagna e a Bologna dove assume il ruolo di direttore dei servizi educativi nella seconda metà degli anni Sessanta. Il merito del pedagogista consiste nell'aver intuito prima di altri, i bisogni educativi della società che stava notevolmente cambiando grazie alla rapida crescita economica che ha creato la necessità di maggiore istruzione e del rinnovamento dell'intero sistema scolastico obbligatorio. In questo periodo, il governo italiano ha dato vita a riforme riguardanti sia la costruzione di nuovi edifici scolastici, sia l'introduzione della scuola media unica per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni, e di scuole dell'infanzia statali per bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni. Allo stesso tempo numerosi insegnanti ed educatori iniziano a contestare il modello trasmissivo proposto nelle scuole tradizionali, primo fra tutti Don Milani con "Lettera ad una professoressa"¹¹⁴ denuncia le pratiche discriminatorie della scuola dell'obbligo.

La base della concezione di scuola dell'infanzia di Ciari corrisponde alla realizzazione di una scuola che ha come fine ultimo la promozione sociale e culturale dei cittadini dalla scuola dell'infanzia alle superiori, in cui si promuove una società più democratica e paritaria. Agevolati dagli studi psicologici riguardo l'influenza della dimensione affettiva e sociale sui processi di apprendimento dei bambini che si diffondono in quegli anni, la scuola dell'infanzia acquisisce sempre più un'identità pedagogica specifica. Le finalità del gruppo di studio delle insegnanti della scuola dell'infanzia e Ciari sono quelle di: sviluppare la sottovalutata dimensione intellettuale dei

¹¹⁴ (Milani, 1967)

bambini, senza ricadere in eccessivi intellettualismi o anticipazione scolastica; sviluppare tutte le dimensioni della personalità dei bambini comprendenti della componente emotiva, affettiva, sociale, espressiva e ludica mantenendo un processo unitario ed armonioso; liberare le potenzialità del bambino per promuovere la costruzione di un uomo completo di capacità inventive e creative, di espressione e comunicazione, equilibrio affettivo, capacità critiche e spirito di socialità e di umanità.

Al centro del progetto di Ciari vi è la creazione di istituzioni per l'infanzia costruite come comunità democratiche che forniscono ai bambini opportunità di apprendimento e socializzazione, rifiutando con forza la segregazione sociale e incentivando il dialogo tra diverse culture portate dai bambini appartenenti a classi sociali differenti, per rispecchiare l'idea di Ciari della realizzazione delle scuole per tutti. Diventa necessario che la scuola dell'infanzia si faccia carico del suo ruolo politico fondamentale, il quale consiste nel creare per tutti una base culturale comune che garantisca lo sviluppo della personalità completa, attiva e creatrice per giungere alla creazione del cittadino critico e consapevole. Inoltre, per far sì che ciò si realizzi, è imprescindibile un'adeguata preparazione professionale degli insegnanti. La professionalità degli insegnanti deve basarsi sulla conoscenza delle teorie pedagogiche per la creazione di metodi didattici innovativi. Per questa ragione, vengono previsti seminari in cui partecipano anche le università, i cui apporti vengono discussi criticamente e rielaborati dal lavoro cooperativo degli insegnanti che costituisce una dimensione fondamentale dei seminari.

Secondo questa visione della scuola, le classi si realizzano come piccole comunità che appartengono e si relazionano con tutta la comunità scolastica. Per questo, Ciari promuove lo scambio tra bambini di età diverse tramite l'istituzione di un'organizzazione flessibile degli spazi e tempi per lasciare la possibilità di avere momenti di maggiore socialità, ossia incontri e attività comuni tra le classi.

L'attenzione posta dal maestro sulla socializzazione come componente irrinunciabile dell'apprendimento, ha portato alla riconsiderazione delle interazioni all'interno delle istituzioni educative per l'infanzia. Per questo motivo, è nata una un'analisi sul passaggio del bambino dalla famiglia all'ambiente scolastico, ossia il tema della continuità didattica, ancora oggi di grande rilevanza che ha portato all'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione da zero ai 6 anni.¹¹⁵ Ciari intuendo l'importanza di questo momento, ha inserito ciò che oggi chiamiamo inserimento, ossia un momento in cui il bambino ha la possibilità di familiarizzare con il nuovo ambiente. Per quando riguarda il metodo didattico, il maestro sostiene che le metodologie per raggiungere obiettivi condivisi dovrebbero essere costantemente rivisti dall'insieme degli insegnanti durante un tempo dedicato alla programmazione collettiva in cui si confrontano su come ampliare le occasioni di apprendimento sulla base dei bisogni dei bambini e per far fronte ai contesti in evoluzione.

Gli aspetti che Bruno Ciari ci tramanda riguardano vari temi presentati qui a seguire.

Senza dubbio i principi di pari opportunità educative e di giustizia elemento fondante delle prime scuole comunali dell'infanzia intese come luoghi di promozione sociale, culturale e politica, si possono ritrovare ancora oggi all'interno dei documenti che determinano gli obiettivi della scuola dell'infanzia, che sono stati formalizzati successivamente all'interno dell'articolo 3 della Costituzione e della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia del 1989. Il diritto all'istruzione viene racchiuso in un'ottica di

¹¹⁵ Il sistema integrato di educazione e istruzione è stato istituito con la legge 13 luglio n. 107 e reso attuativo dal decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017.

cittadinanza democratica che comprende la partecipazione alla comunità locale, ma anche la cittadinanza globale, valorizzando le differenze proprie della società attuale.

Inoltre, la pedagogia di Ciari si basa sulla concezione del bambino come soggetto attivo e costruttore di conoscenza in relazione con i coetanei, gli adulti e l'ambiente culturale e sociale. Un altro elemento dell'eredità di Ciari consiste nella visione integrata dell'insieme degli ordini scolastici che coinvolgono nidi, scuole dell'infanzia e scuole primarie.

I principi di apertura e flessibilità, fondamentali per Ciari per le istituzioni democratiche, sono caratteristiche essenziali della scuola dell'infanzia odierna. Tale visione si può notare nell'organizzazione collegiale delle istituzioni che dovrebbero considerare la compresenza degli insegnanti in cui vengono istituiti momenti di interclasse e di lavoro in piccolo gruppo.

All'interno delle scuole dell'infanzia comunali, sono inoltre stabiliti dei momenti di assemblea che comprendono insegnanti, personale ausiliario e famiglie che mirano alla discussione attiva dei contenuti dell'attività educativa con lo scopo di incentivare il confronto riguardo i diversi stili educativi messi in atto nei diversi contesti. Il ruolo assunto dal gruppo degli insegnanti consiste nel pianificare, ampliare, controllare e valutare le attività educative. Esso viene svolto all'interno di riunioni periodiche a cui partecipano i coordinatori pedagogici e in cui vengono definite le modalità di coinvolgimento del personale ausiliario alle attività.

Gli elementi appena descritti rappresentano la direzione da intraprendere per modificare e rileggere all'interno del contesto educativo odierno per far fronte alle difficoltà del sistema integrato in cui la scuola dell'infanzia dovrebbe rivalutare la propria identità come istituzione imprescindibile per lo sviluppo della fascia zero-sei anni. La nuova visione della scuola dell'infanzia dovrebbe tratte dai nidi d'infanzia per poter

rielaborare le dimensioni di cura e accoglienza dei bambini, e, allo stesso tempo, dovrebbe avvicinarsi alla scuola primaria per quanto riguarda il piano metodologico e didattico, potenziando le dimensioni di gioco, ludiforme e sociali dell'apprendimento iniziando dalla co-progettazione di percorsi curricolari con tempi dilatati che nascono al nido e si sviluppano alla scuola primaria.

2.9. Mario Lodi

Mario Lodi nasce il 17 febbraio 1922 a Piadena in provincia di Cremona e consegue il diploma di maestro presso l'Istituto Magistrale di Cremona nel 1940. Durante la sua esperienza come studente si ribella alle manifestazioni per la guerra organizzate dai fascisti, il che lo porterà ad una presa di coscienza e ad assumere l'impegno pedagogico per la creazione di una nuova scuola in una società democratica. Nel 1943 svolge il servizio militare presso Arezzo, Livorno e Pistoia luogo in cui, a seguito dell'Armistizio dell'8 settembre, riesce a fuggire e a tornare a casa di nascosto. L'anno successivo viene richiamato alle armi e viene inviato ai battaglioni di Cremona, Piacenza e Sacile. Dopo aver frequentato un corso di avvistatore aereo, viene mandato a Montemoro a Trieste, dove la situazione di devasto dovuta alla guerra, lo porta a fuggire il 15 ottobre del 1944 per raggiungere la famiglia e darsi alla macchia nelle campagne limitrofe dove si unisce all'attività clandestina antifascista della distribuzione dei giornali "Italia libera" e "Corriere del mezzogiorno". Nel 1945 viene arrestato per sabotaggio alla linea ferroviaria e incarcerato prima a Cremona e successivamente a Milano, da cui viene rilasciato dopo qualche tempo e ritornare alla macchia. Viene nuovamente arrestato e portato alla sede del Comando tedesco delle SS a Milano dove viene interrogato, percosso e imprigionato fino alla fine di febbraio dello stesso anno. Successivamente viene inviato presso il Battaglione Genio con base a Cremona, dove rimane fino ad aprile abbandonando la

caserma per tornare nella sua terra natale. Con la Liberazione entra a far parte del Fronte della Gioventù a Piadena e si occupa di organizzare attività come un giornale aperto a tutti, esposizioni di artigianato locale e una scuola professionale gestita da insegnanti volontari. Nel 1948 ottiene il posto come maestro di ruolo a S. Giovanni in Croce in provincia di Cremona, dove realizza il potenziale creativo dei bambini e l'insufficienza della sua formazione magistrale per svilupparlo e strutturarlo in una metodologia coerente all'interno del lavoro scolastico. Proprio a partire da questa presa di consapevolezza si avvicina al Movimento di Cooperazione Educativa, composto da un gruppo di insegnanti con l'intento comune di rinnovare l'assetto scolastico in Italia. Inizia così un periodo di esperienze, incontri, seminari che danno vita all'introduzione e alla diffusione delle tecniche del pedagogo francese Célestin Freinet basate su una nuova concezione pedagogica in opposizione alla scuola tradizionale fatta di tecniche come il testo libero, il calcolo vivente, attività espressive, la ricerca, la corrispondenza interscolastica, la stampa a scuola e la scrittura personale tramutata in veri e propri libri. Nello stesso momento si occupa di attività extrascolastiche quali la Biblioteca Popolare della Cooperativa di Consumo di Piadena in cui avvia la tecnica della stampa e pubblica i "Quaderni di Piadena"¹¹⁶.

Nel 1956 consegue il trasferimento presso la scuola elementare di Vho di Piadena, dove in ventidue anni di insegnamento compone molti libri: alcuni in collaborazione con i suoi alunni riguardanti fiabe e racconti, come accadrà successivamente per

¹¹⁶ documenti della ricerca sui vari problemi della gente realizzati dagli stessi giovani soci

“Bandiera”¹¹⁷, “Cipì”¹¹⁸ e “La mongolfiera”¹¹⁹; altri relativi alla sua esperienza pedagogica come “C’è speranza se questo accade al Vho”¹²⁰, “Il paese sbagliato”¹²¹, “Cominciare dal bambino”¹²² e “La scuola e i diritti del bambino”¹²³.

In seno alla Biblioteca Popolare nel 1957 nasce il Gruppo Padano di Piadena per la ricerca di documenti relativi alla tradizione popolare comprendente di canti folkloristici e burattini, fino ad arrivare alla partecipazione a spettacoli di livello nazionale come “Ci ragiono e canto” di Dario Fo¹²⁴.

Nel 1963 Lodi pubblica “C’è speranza se questo accade al Vho” in cui il maestro documenta e descrive la sua prima esperienza presso San Giovanni in Croce e a Vho di Piadena che attraversa gli anni Cinquanta e l’inizio degli anni Sessanta. All’interno del diario il maestro alle prime armi riflette su possibili modifiche metodologiche per cambiare la vecchia scuola autoritaria e trasmissiva e per creare una comunità democratica all’interno della scuola. Lo stesso anno visita la scuola di Barbania di Don Lorenzo Milani¹²⁵ da cui scaturisce un’assidua corrispondenza tra i suoi allievi e la scuola

¹¹⁷ (Lodi, 1960)

¹¹⁸ (Lodi, 1961)

¹¹⁹ (Lodi, 1978)

¹²⁰ (Lodi, 1963)

¹²¹ (Lodi, 1970)

¹²² (Lodi, 1977)

¹²³ (Lodi, 1983)

¹²⁴ (Dario Fo): attore, autore e regista teatrale italiano (Sangiano 1926 – Milano 2016).

¹²⁵ (Lorenzo Milani): è stato un presbitero, scrittore ed educatore italiano. Noto per la sua esperienza didattica rivolta ai bambini poveri nella scuola di Barbiana, è diventato un simbolo

del Mugello. La pubblicazione del libro “Il paese sbagliato” nel 1970, diario dell’esperienza didattica del maestro Lodi e i suoi ragazzi dal 1963 al 1969, determina un apporto rivoluzionario nella pedagogia della seconda metà del Novecento e nelle teorie educative italiane ed europee. Dagli inizi degli anni Settanta dirige il gruppo di ricerca della Biblioteca di Lavoro che risulta particolarmente produttiva con la pubblicazione di libri di letture, guide e documenti editi da Manzuoli Editore. Una volta raggiunta la pensione nel 1978, si dedica ad altre attività in campo educativo quali la direzione per tre anni della Scuola della Creatività di Piadena. Nel 1980, a seguito di un’indagine nazionale per raccogliere 5000 fiabe inventate dai bambini per documentare le possibilità della creatività infantile nonostante l’avvento della televisione, da cui nasce tre anni dopo, A&B, un periodico totalmente scritto e illustrato da bambine e bambini, che nel 1988 diventa Il giornale dei bambini pubblicato dalle Edizioni Sonda. L’anno successivo Mario Lodi riceve la laurea ad honoris causa in Pedagogia presso l’Università di Bologna e il Premio Internazionale LEGO assegnato a personalità ed enti che abbiano contribuito al miglioramento della qualità della vita dei bambini. Dai proventi del premio fonda la Casa delle Arti e del Gioco preso Drizzona, vicino a Piadena e diventa presidente della cooperativa. Essa è promotrice di vari laboratori d’espressione condotti da esperti. Negli anni successivi la Casa delle Arti e del Gioco pubblica 67 libretti di racconti, favole e poesie di bambini sui temi della collaborazione, del rispetto per la natura e la felicità. Dalla seconda metà degli anni Novanta fino al Duemila, dirige per Editoriale Scienza la collana Laboratorio Minimo in cui viene guidata l’introduzione dell’atteggiamento scientifico nella pratica scolastica per ragazzi ed educatori. Nel giugno 2000 viene

della pedagogia dell'emancipazione e della lotta per l'uguaglianza sociale. (Firenze 1923- ivi 1967)

chiamato dal Ministro della Pubblica Istruzione Tullio De Mauro¹²⁶, come membro della Commissione ministeriale per il riordino dei cicli scolastici. Nel maggio dell'anno successivo è nominato dal Ministero della Pubblica Istruzione membro del consiglio di amministrazione dell'INDIRE che si occupa della documentazione di esperienze realizzate nella scuola italiana, di aggiornamento degli insegnanti, di ricerca e di valutazione dei progetti. Nel 2004 ottiene l'onorificenza di Cavaliere di Gran Croce dell'Ordine al Merito della Repubblica per i successi in ambito culturale e pedagogico.

Due anni dopo il maestro ottiene il Premio Unicef 2005 Dalla parte dei bambini per la sua dedizione alla tutela dei diritti dei bambini affinché potessero fruire di una scuola migliore e per aver istituito la Casa delle Arti e del Gioco con cui si promuove la formazione degli insegnanti e il potenziale espressivo dei bambini. Nel 2008 pubblica, insieme ai suoi collaboratori, il libro "Costituzione. Le legge degli italiani" edito dal Comune di Cremona.¹²⁷ L'opera, la quale riscrive, articolo per articolo, la Costituzione italiana affinché sia fruibile dai bambini e non, ottiene un enorme successo diventando una tappa fondamentale del percorso pedagogico del maestro a favore dell'educazione alla cittadinanza attiva. Negli ultimi anni della sua vita, la sua assidua attività e il suo impegno di studio e di ricerca, aiutato da amici, collaboratori, moglie e figlie, hanno favorito lo sviluppo alla Associazione culturale Casa delle Arti e del Gioco. Mario Lodi muore il 2 marzo 2014 nella sua casa di Drizzona.

¹²⁶ (Tullio De Mauro): linguista e filosofo del linguaggio italiano, si è occupato soprattutto di linguistica generale, con attenzione al rapporto tra lingua e società. (Torre Annunziata, Napoli, 1932 - Roma 2017)

¹²⁷ (Lodi, 2008)

“Insieme. Giornale di una quinta elementare”¹²⁸, edito da Einaudi, e “Il Mondo. Mario Lodi e i suoi ragazzi”¹²⁹ 5, uscito con Universale La Terza, sono due volumi in cui il Maestro Mario Lodi ha raccolto le attività quotidiane svolte con i suoi alunni di quinta. Essi rispecchiano e riprendono i libri di vita introdotti dalle teorie pedagogiche di Freinet, in cui le esperienze fungono da nucleo fondante dell’apprendimento in cui i bambini sono costruttori attivi e protagonisti, in cui il maestro incarna il ruolo di supporto alla loro naturale curiosità e interessi. All’interno dei volumi troviamo una raccolta ricchissima di testi liberi, disegni, lettere, poesie, interviste, esperimenti, riflessioni e un romanzo a puntate. Inoltre, il maestro nell’introduzione de “Il Mondo” definisce le linee guida dell’attività didattica in cui l’esperienza diretta dei bambini diventa la spinta all’apprendimento e alla condivisione.

Per quanto riguarda “Insieme. Giornale di una quinta elementare” racchiude i giornalini scolastici dell’anno scolastico 1972/73 della classe quinta della scuola elementare di Vho di Piadena, insieme a molti racconti trattati dal punto di vista dei bambini in cui si possono ritrovare anche fatti di cronaca di quegli anni.

2.10. Bruno Munari

Di fondamentale importanza per il rinnovato approccio alla scuola dell’infanzia risulta il contributo dell’esperienza di Bruno Munari.

Bruno Munari rappresenta senza dubbio una delle menti più originali e versatili del panorama culturale italiano del Novecento. Artista, designer, scrittore e sperimentatore che ha attraversato diversi movimenti come il Futurismo in giovane età e

¹²⁸ (Lodi, 1974)

¹²⁹ (Lodi, 1979)

l'Arte Concreta, per poi trovare il suo percorso personale diventando pioniere del design industriale, dell'educazione visiva e della comunicazione. Con lucidità ed ironia è stato in grado di portare fuori dai musei e dagli studi professionali il design per prenderlo accessibile portandolo nelle scuole, nelle case e nelle mani dei bambini.

Confrontando la visione della creatività di Gianni Rodari e Bruno Munari, emerge che per il primo la concepisce come una capacità di tutti gli uomini che può essere sviluppata attraverso l'educazione. La base di partenza rimane la realtà, ossia l'esperienza diretta dei bambini, di conseguenza risulta necessario far crescere i bambini in un ambiente ricco di vari stimoli. Grazie allo sviluppo di un atteggiamento creativo, è possibile arrivare alla formazione dell'uomo completo, inteso come colui che è in grado di modificare la società grazie alla sua immaginazione che lo rende libero e indipendente. In quest'ottica l'infanzia diventa il modello dell'uomo adulto nella sua completezza e nella sua liberazione. La creatività così diventa espressione del pensiero divergente, in grado di andare oltre la rigidità dell'esperienza. Un importante passaggio per entrare in contatto con il mondo che ci circonda è il gioco che permette di approfondire o di incentivare la capacità di rielaborare in maniera creativa le cose. Anche secondo Munari la creatività necessita di una mentalità elastica e libera da preconcetti di ogni sorta e in grado di modificare le proprie opinioni, visto che la creatività si forma e si trasforma continuamente. Per fare ciò, i bambini devono avere la possibilità di fare esperienza in modo graduale di strumenti e regole, di manipolare materiali e di perfezionare la capacità di osservazione e memorizzazione di nuovi dati, per poi scambiare esperienze con altri all'interno di un clima non competitivo. La creatività va insegnata e stimolata tramite il processo educativo: bisogna fornire al bambino gli strumenti imprescindibili per la sua conoscenza e che attivino il pensiero divergente. I due autori Rodari e Munari, sono uniti dall'obiettivo pedagogico del loro metodo creativo che consiste nella concezione che

interfacciarsi ai bambini non debba significare banalizzare ed edulcorare la realtà, sottovalutando le loro capacità e potenzialità, ma spiegare loro anche concetti complessi tramite l'utilizzo di mezzi più consoni.

Grazie alla collaborazione con Giovanni Belgrano¹³⁰, insegnante indirizzato alla scoperta di nuove strategie didattiche e divenuto successivamente ispettore didattico in ricerche sperimentali sull'abilità linguistica in collaborazione con lo IARD¹³¹, Munari viene coinvolto a queste sperimentazioni per progettare nuovi giochi didattici rivolti ai bambini, tra cui “Carte da gioco” e “Più e Meno” il cui concetto comune sono le infinite possibilità di creazione di storie e luoghi sovrapponendo le immagini. Di conseguenza, il bambino diventa protagonista del gioco, il quale fornisce risposta alle esigenze creative del bambino e al suo desiderio di scoperta che va ad aumentare se si fornisce la possibilità al bambino di partecipare attivamente e autonomamente. In accordo con le proposte sviluppate da MCE e fortemente sostenute da Bruno Ciari, anche Munari si dichiara contrario ai metodi didattici rigidi, proponendo nel 1968 un insegnamento dinamico all'interno del libro “Design e comunicazione visiva”¹³² in cui viene introdotto un programma in continua modificazione a partire dagli interessi emersi dei bambini durante le attività. Secondo il designer, l'insegnante deve possedere la prontezza e l'elasticità di creare lezioni in accordo con le necessità che gli si mettono davanti. Partendo da questi

¹³⁰ (Giovanni Belgrano): è stato pedagogista, insegnante e direttore didattico. Fautore di una didattica attiva e del principio del “fare per capire”, Belgrano ha collaborato con il Movimento di Cooperazione Educativa (1931-1995)

¹³¹ Istituto attivo dal 1961, specializzato nel campo della ricerca sui processi culturali, educativi e formativi con approcci che integrano le prospettive delle diverse scienze sociali

¹³² (Munari, Design e comunicazione visiva., 1968)

concetti, viene sviluppato il primo laboratorio “Giocare con l’arte” presso la Pinacoteca di Brera alla fine degli anni Settanta. La metodologia applicata nei laboratori tende alla comprensione di tecniche e strumenti, alla manipolazione di materiali attraverso cui il bambino ha il ruolo di protagonista attivo alla scoperta delle regole, dei limiti e delle possibilità che lo strumento offre. L’adulto, in questo contesto, diventa un animatore e un facilitatore dell’attività infantile, il principio didattico dei laboratori

“Giocare con l’arte” consiste in “non dire cosa fare, ma come fare”, per cui bisogna promuovere attività concrete in cui viene incentivata l’esperienza diretta del bambino, perché solo attraverso il fare e l’agire personalmente è possibile arrivare una reale comprensione e rielaborazione cognitiva dell’esperienza vissuta. Il fulcro della proposta anticonformista di Munari, strettamente collegata ai principi dell’attivismo pedagogico, in sintesi consiste nel vedere la libertà come l’utilizzo di conoscenze e nella possibilità di scegliere tra più alternative.

Un'altra importante innovazione di Munari riguarda i cosiddetti Prelibri, pubblicati per la prima volta da Danese nel 1980. Si tratta di una serie di 12 piccoli libri (10 x 10 cm) indirizzati ai bambini che non hanno ancora imparato a leggere e scrivere, disegnati per agevolare la fruizione e costituiti usando diversi tipi di materiali, colori e rilegature. Essi forniscono una varietà di stimoli, sensazioni e emozioni, che scaturiscono dall’abbinamento di percezioni e immagini in modo tale che diano la sensazione che i libri siano realmente realizzati in questo modo, e che contengano sorprese, cioè cose prima sconosciute da cui deriva la cultura. Una differente proposta di libri munariani consiste nei “libri illeggibili”, il primo dei quali realizzato in occasione della mostra “Twographic designers” per il Museum of Modern Art di New York. Essi consistono in libri di comunicazione plurisensoriale in cui “non c’è niente da leggere ma molto da

conoscere attraverso i sensi”¹³³ tramite l'utilizzo di carte di diverso tipo, grammature, colori, trasparenze, fori, tagli e strappi.

3. IL GIORNALINO SCOLASTICO A GENOVA

3.1. La mia esperienza di tirocinio

Durante il corso dell'anno scolastico 2025/2026 ho avuto l'opportunità di svolgere le ore annuali di tirocinio obbligatorio previsto dal Corso di studi, presso l'Istituto Comprensivo Maddalena Bertani alla scuola dell'infanzia “Il Delfino” di Genova.

L'Istituto Comprensivo Maddalena Bertani accoglie studenti appartenenti alla Circoscrizione Centro Est, soprattutto le zone di Pre', Molo, Maddalena, Castelletto e Portoria. La peculiarità di quest'area consiste nella variegata composizione della popolazione, in cui sono presenti sia alti livelli culturali che ampie fasce di grande deprivazione. L'eterogeneità della popolazione di quest'area cittadina, pur rappresentando un elemento di complessità, si distingue come un'importante risorsa che permette alla scuola di interagire con le diverse sfaccettature del mondo costruendo reali occasioni di confronto culturale e di sviluppo di competenze per una cittadinanza attiva. Le scuole sono posizionate nel centro cittadino. I flussi migratori prevalenti sono di provenienza cinese, bengalese e ecuadoriana.

L'ubicazione nel centro cittadino delle scuole favorisce più facilmente la fruizione di strutture culturali e la partecipazione ad eventi e centri culturali di vario genere, quali musei, teatri e biblioteche, senza i bisogni di costi per gli spostamenti. All'interno dell'Istituto e in collaborazione tra i vari Istituti Comprensivi, vengono messi in atto

¹³³ (Pittarello, 1993)

progetti di continuità, quali il progetto “Open Day” in cui, con cadenza annuale, vengono istituite giornate aperte anche alle famiglie durante le quali si organizzano attività ludiche e incontri tra alunni della scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado, e attività didattiche tra professori e alunni della secondaria di primo e di secondo grado. Inoltre, durante tutto l’anno scolastico vengono messi in atto incontri a cui partecipano studenti e insegnanti dei tre ordini, per fare in modo che i ragazzi vengano accompagnati nell’ordine successivo attraverso attività e incontri organizzati. In aggiunta, la scuola collabora da anni con l’Università di Genova, in particolar modo con il corso di studi di Scienze della Formazione Primaria per l’accoglienza di tirocinanti e la sperimentazione di metodologie didattiche.

Parte delle scuole dell’Istituto sono collocate all’interno di palazzi storici, come ex conventi, per questo, in alcuni casi l’accesso può risultare difficoltoso.

In conseguenza a non aver beneficiato in tempi recenti di opere di riconversione radicali per l’uso didattico, la maggior parte dei plessi presentano diverse criticità. Malgrado un’alta valutazione media dell’offerta formativa della scuola e della docenza, la qualità del tempo scolastico rischia delle limitazioni nella sua opera di incentivo di apprendimenti e di benessere scolastico, a causa delle carenze edilizie e delle barriere architettoniche presenti.

In riferimento al Piano Triennale dell’Offerta Formativa 2025-2028¹³⁴, per quanto concerne gli obiettivi formativi prioritari di lungo periodo, l’Istituto prevede:

1. La costruzione di una comunità scolastica attenta al clima di classe, allo star bene a scuola e alla valorizzazione di tutti gli studenti, in particolare a quelli maggiormente in difficoltà, promuovendo un approccio cooperativo

¹³⁴ (Bertani, 2026)

e non competitivo, anche avvalendosi di figure professionali presenti nell'Istituto per il supporto psicopedagogico e la supervisione delle dinamiche relazionali;

2. Lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri;
3. Lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media;
4. Il potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio;
5. La prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico;
6. Il potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati.

Le priorità desunte dal RAV¹³⁵ individua la necessità di incrementare la competenza alfabetico funzionale con particolare attenzione alle competenze digitali e di problem solving, attraverso l'utilizzo di supporti informatici per comunicare in modo efficace

¹³⁵ Il RAV (Rapporto di Autovalutazione) è lo strumento digitale del Ministero dell'Istruzione e del Merito che fotografa lo stato di salute di ogni istituto scolastico

anche su piani linguistici differenti, e come traguardo risulta fondamentale migliorare le competenze alfabetico funzionali, compreso l'uso del linguaggio digitale.

Gli obiettivi formativi prioritari individuati dalla scuola in riferimento all'articolo 1, comma 7 della legge 107/2015¹³⁶:

1. Valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content language integrated learning;
2. Potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche;
3. Potenziamento delle competenze nella pratica e nella cultura musicali, nell'arte e nella storia dell'arte, nel cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, anche mediante il coinvolgimento dei musei e degli altri istituti pubblici e privati operanti in tali settori
4. Sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità;

¹³⁶ (Merito, 2026)

5. Sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali
6. Alfabetizzazione all'arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini
7. Potenziamento delle discipline motorie e sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano, con particolare riferimento all'alimentazione, all'educazione fisica e allo sport, e attenzione alla tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica;
8. Sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro;
9. Potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio;
10. Prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico; potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati, emanate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca il 18 dicembre 2014;

11. Valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese;
12. Valorizzazione di percorsi formativi individualizzati e coinvolgimento degli alunni e degli studenti;
13. Individuazione di percorsi e di sistemi funzionali alla premialità e alla valorizzazione del merito degli alunni e degli studenti;
14. Alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali
15. Definizione di un sistema di orientamento.

In relazione all'offerta formativa l'Istituto si compone di tempi scuola differenti e indirizzi opzionali nei vari ordini. Le scuole primarie offrono due tempi scuola: tempo pieno composto da 40 ore per quanto riguarda i plessi "Daneo" e "De Scalzi", e tempo modulare di 29 ore con due rientri pomeridiani settimanali per il modello Montessori-De Scalzi. È prevista l'attivazione di una sezione a tempo pieno a partire dall'anno scolastico 2025/2026 per la scuola "Grillo" a partire dalla classe prima.

La scuola "G. Daneo" appartiene alla rete "Scuole Senza Zaino"¹³⁷ di cui applica il modello in tutte le sezioni coadiuvata dalla continua formazione specifica da parte delle

¹³⁷ (Senza Zaino, 2026)

insegnanti. La scuola “De Scalzi” prevede una sezione Montessori dalla prima alla quinta a cui fa riferimento per l’attuazione dei relativi principi, da parte degli insegnanti che possiedono il titolo di specializzazione. La scuola secondaria di primo grado A. “Bertani” offre un tempo scuola di 30 ore settimanali e l’apprendimento di due lingue straniere: inglese e francese. Inoltre, per la sezione ad indirizzo musicale è prevista un’aggiunta di due ore di strumento individuale tra flauto, chitarra, violino, pianoforte e momenti dedicati alla musica d’insieme. Le scuole dell’infanzia, “Il Delfino” e “La vita è bella”, permettono di frequentare a tempo pieno oppure di un tempo ridotto in uscita. Il Delfino fa parte della rete “Scuole senza zaino” di cui applica il modello in tutte le classi da parte delle insegnanti costantemente in formazione specifica. Per quanto concerne l’altra scuola dell’infanzia due sezioni hanno iniziato ad applicare tale modello.

Gli spazi di lavoro dell’Istituto sono organizzati in modo flessibile per poter permettere di attuare le metodologie didattiche del Cooperative learning, il Learning by doing, il Peer to peer learning e la Flipped classroom.

Per quanto riguarda i traguardi attesi in uscita nel caso della scuola dell’infanzia sono richieste competenze base in termini di autonomia, competenza e cittadinanza quali:

1. Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d'animo propri e altrui;
2. Ha un positivo rapporto con la propria corporeità, ha maturato una sufficiente fiducia in sé, è progressivamente consapevole delle proprie risorse e dei propri limiti, quando occorre sa chiedere aiuto;
3. Manifesta curiosità e voglia di sperimentare, interagisce con le cose, l'ambiente e le persone, percependone le reazioni ed i cambiamenti;

4. Condivide esperienze e giochi, utilizza materiali e risorse comuni, affronta gradualmente i conflitti e ha iniziato a riconoscere le regole del comportamento nei contesti privati e pubblici;
5. Ha sviluppato l'attitudine a porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali;
6. Coglie diversi punti di vista, riflette e negozia significati, utilizza gli errori come fonte di conoscenza;

L'Istituto è composto da due Scuole dell'Infanzia che prendono il nome di "La vita è bella" e "Il Delfino", tre Scuole Primarie: "Giano Grillo", "Agostino Descalzi-Fratelli Polacco" e "Giovanni Daneo" e una Scuola Secondaria di Primo grado "Agostino Bertani".

Il curriculum d'Istituto si fonda sulla prospettiva di creare continuità tra gli ordini e gradi scolastici attraverso obiettivi e traguardi trasversali e comuni. I processi di insegnamento sono rivolti all'inclusione di tutti gli alunni tramite una prospettiva interculturale, nella quale le peculiarità individuali possano essere valorizzate e riconosciute reciprocamente. Le attività didattiche sono rivolte sia agli studenti con maggiori difficoltà, sia alla stimolazione delle attitudini personali, alla personalizzazione degli interventi e alla valorizzazione delle eccellenze. Nel rispetto di quest'ottica le attività didattiche rispecchiano il metodo della ricerca-azione e dell'utilizzo di nuove tecnologie e forme di comunicazione, insieme allo sviluppo di competenze. L'educazione alla legalità, appartenente all'ambito dell'educazione civica, viene attuata in maniera trasversale a tutte le discipline anche in prevenzione del bullismo e del cyberbullismo, in connessione all'educazione alla salute, all'educazione all'affettività, alle pari opportunità e alla prevenzione della violenza di genere e alla violenza in generale.

Il Curricolo del plesso Il Delfino ha elaborato traguardi e obiettivi di apprendimento per l'ambito linguistico, logico-matematico e di educazione civica.

Le azioni rivolte alla formazione rispetto all'inclusione scolastica degli alunni BES plesso Scuola dell'Infanzia "Il Delfino" sono state svolte tre annualità del Corso Scuola senza zaino, inoltre, è in corso il progetto percorsi FAMI 298 CPIA "Alberto Manzoni" di La Spezia e il Corso Regionale 0-6 insieme per crescere. Da alcuni anni vengono attuati progetti specifici per promuovere l'inclusione. Il Progetto Radici ha come obiettivo la valorizzazione del contesto multiculturale del bacino di utenza del plesso coinvolgendo le famiglie tramite lo svolgimento della settimana delle radici e la celebrazione delle festività dei vari paesi di origine.

La Scuola dell'Infanzia "La vita è bella" si trova all'interno di un edificio storico collocato nel centro cittadino. Essa è dotata di quattro spaziose e accoglienti aule ed altre dedicate a diverse attività quali, la psicomotricità, la sabbiera, la biblioteca e l'aula LIM. Inoltre, si dispone di un ampio cortile con tavoli esterni, giochi per bambini e attrezzi per l'orto botanico. I bambini sono suddivisi in tre sezioni di età eterogenee: I Coralli, i Pesciolini e le Stelle Marine. L'orario scolastico è dal lunedì al venerdì dalle 8.00 alle 16,45 con possibilità di tre fasce di uscita, prima del pranzo, dopo il pranzo o al termine della giornata. Le attività quotidiane sono scandite secondo la seguente suddivisione: dalle 8.00 alle 9.30 accoglienza dei bambini, dalle 9.30 alle 11.30, attività routinarie e attività legate alla programmazione di plesso, dalle 12.00 alle 13.30 è previsto l'orario per il pranzo suddiviso su due turni, nel pomeriggio sono previste attività ludico ricreative nelle varie aree interne ed esterne della scuola o ripresa delle attività del mattino.

La Scuola Primaria "G. Daneo" prevede il tempo pieno con un orario che va dalle 8.20 alle 16.20. Il plesso ha aderito alla rete "Scuole Senza Zaino" dall'a.s. 2017/2018 il cui modello educativo viene applicato in tutte le sezioni. L'edificio si trova nel Centro

Storico all'interno dell'ex Convento di San Francesco risalente al 1200 di cui rimane "Il Salonetto", corrispondente all'antico refettorio. Questo spazio viene adibito a spazio di incontro per iniziative con il territorio e come spazio laboratoriali ad uso delle classi. Inoltre, sono presenti due giardini all'interno della scuola, mentre all'esterno compare un altro giardino recuperato grazie al progetto dell'Associazione Daneo, componenti importante dell'istituto insieme al Comitato dei genitori.

La scuola si avvale dell'adozione alternativa da molti anni, il che comporta da parte degli insegnanti la selezione di albi illustrati, testi di narrativa e specifici per lavorare con la classe tramite la metodologia della ricerca-azione e per fornire un approccio alla lettura più completo e ricco di stimoli. Per incentivare l'inclusività e l'integrazione di tutti i bambini, da più di vent'anni la scuola adotta il progetto interculturale delle religioni, che implica che tutti i bambini restino in classe per affrontare il tema della spiritualità e della religiosità nelle varie parti del mondo. Per quanto concerne la creazione delle classi prime, le iniziali due settimane di scuola vengono utilizzate per costruire piccoli gruppi di alunni che ruotano per avere la possibilità di costruire le classi definitive sulla base dell'osservazione attuata. La scuola si presenta come una realtà molto eterogenea per diversità socioculturali e accoglie bambini di provenienze diverse. Questa caratteristica si riflette sulle iniziative scolastiche nella promozione di un clima educativo inclusivo basato sulla vivacità culturale e sul rispetto delle differenze. Tutti i progetti organizzati dalla scuola sono volti all'attenzione del benessere dei bambini, della qualità del tempo scuola e della costruzione continua e complessa di un'accoglienza delle differenze. Inoltre, la scuola offre pacchetti di alfabetizzazione linguistica di diversi livelli sostenuto da personale docente interno specializzato per alunni di recente immigrazione.

La Scuola Primaria "Agostino De Scalzi- Fratelli Polacco" si trova nel quartiere di San Vincenzo vicino alla stazione Brignole. Essa prevede due sezioni a tempo pieno e

una di 29 ore a indirizzo Montessoriano. La struttura si compone di una grande palestra attrezzata, un'aula informatica e un terrazzo perimetrale all'ultimo piano, una grande biblioteca che presenta spazi morbidi e di un archivio storico accessibile dagli alunni e da studenti universitari e in tutte le aule è prevista una lavagna LIM o Smart board. La scuola partecipa attivamente ad iniziative in collaborazione con il territorio soprattutto in connessione con il quartiere. Risulta di particolare importanza il Comitato dei genitori il quale, attraverso alcune manifestazioni, contribuisce alla manutenzione degli spazi scolastici e alle risorse per garantire una sempre maggiore offerta formativa. Inoltre, nelle ore pomeridiane i bambini hanno la possibilità di praticare attività sportive, espressive e musicali ad un prezzo calmierato. Da anni sono previsti pacchetti di alfabetizzazione linguistica per gli studenti di recente immigrazione.

La Scuola Primaria “Giano Grillo” è una delle scuole più antiche di Genova, data subito dopo l'Unità d'Italia all'interno del convento del Seicento delle Romite Suore Battistine appena requisito dallo Stato italiano. La scuola si compone di aule dotate di LIM o Smart board, una palestra, tre locali adibiti ai pasti, tre aule inclusione di supporto all'insegnamento di sostegno e per favorire attività ludico-motorie in piccoli gruppi o singole, un'aula STEM, due aule fisse 4.0, una biblioteca, un ampio salone per riunioni collegiali e spettacoli teatrali e un'aula linguistica. La gestione della logistica della biblioteca è affidata all'insegnante della Commissione Biblioteca che ne organizza gli spazi, i rapporti e il coordinamento con un gruppo di genitori e nonni responsabili della catalogazione dei nuovi testi nuovi e del riordino. Grazie alla disponibilità di un insegnante non più in servizio la scuola incentiva, tramite il prestito settimanale, il piacere della lettura di diversi generi letterari ed autori a cui partecipano tutte le classi. Per quanto concerne la formazione delle classi, sono previste attività di continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Inoltre, la struttura prevede due spazi esterni, un cortile

ed un terrazzo utilizzato per i momenti di ricreazione. La posizione dell'edificio Grillo, confinante con Villetta Di Negro, offre la possibilità usufruire del parco per attività all'aria aperta. Il tempo scuola si compone di 29 ore settimanali suddiviso per moduli con due giorni a orario prolungato. Durante le ore pomeridiane delle giornate brevi è possibile usufruire di attività sportive, espressive e musicali ad un prezzo calmierato. Come per gli altri plessi, sono previsti pacchetti di alfabetizzazione linguistica.

La Scuola Secondaria di Primo Grado "Agostino Bertani" si colloca all'interno del contesto cittadino come una sorta di ponte tra Circonvallazione a Monte e il Centro Storico, da cui proviene il suo bacino di utenza insieme al centro città. Il tempo scuola va dal lunedì al venerdì con orario 7.50-13.50 con due ricreazioni per tutte le classi. Tutte le aule possiedono una LIM, è presente inoltre una palestra e locali per attività alternative. È previsto un indirizzo musicale nel quale viene potenziato l'insegnamento di tale area tramite gli incontri di musica insieme e lo studio individualizzato di uno strumento per un'ora settimanale, tra flauto traverso, chitarra, violino o pianoforte. La frequenza del corso è completamente gratuita, ma è previsto il superamento di una prova orientativa-attitudinale che non prevede formazione strumentale pregressa. Per le altre classi sono previste attività e laboratori nei vari ambiti disciplinari, uscite didattiche sul territorio ed eventi sportivi. L'eterogeneità del bacino di utenza della scuola diventa una risorsa educativa importante per promuovere il plurilinguismo e la cittadinanza globale. All'interno del centro storico sono presenti associazioni e cooperative, che insieme all'ampio patrimonio artistico e culturale di grande valore e alla vicinanza a musei e palazzi storici, favorisce le esperienze sul campo. La scuola si compone di aule dotate di LIM, laboratori di informatica, pittura e linguistico polifunzionale, aule morbide, biblioteche, mense e palestre, inoltre sono presenti spazi esterni adibiti ad attività didattiche e momenti di ricreazione. Gli edifici storici sono soggetti a vincoli e gli spazi

sono articolati in modo complesso e non sempre funzionali. Le risorse economiche della scuola non sono sufficienti a coprire tutte le necessità data la complessità dell'istituto.

La Scuola dell'Infanzia "Il Delfino" si trova nei locali del Cembalo, nell'area della Darsena e si sviluppa su più piani. Entrando si trova un'area adibita alla collocazione degli effetti personali dei bambini. Al primo piano sono presenti un refettorio e la cucina. Salendo le scale si incontra il piano dedicato alle aule adibite ad attività grafico-pittoriche e manipolative, l'ampia biblioteca dotata di LIM, lo spazio musicale e la stanza del gioco motorio. All'ultimo piano sono presenti tre sezioni, l'ampio salone e la stanza della segreteria. Inoltre, la scuola è dotata di spazi esterni come il terrazzo.

I bambini sono suddivisi in tre sezioni per età eterogenea: Stelle Marine, Conchiglie e Cavallucci. Risulta elevata la presenza di stranieri che costituiscono una ricchezza in una scuola che fa dell'educazione interculturale una delle sue esigenze primarie.

L'orario scolastico previsto va da lunedì a venerdì dalle ore 8.00 alle ore 16.45. La fascia oraria per l'entrata è compresa tra le 8.00 alle 9.15, mentre l'orario di uscita è suddiviso in tre fasce: la prima dalle 11.30 alle 11.45 prima del pranzo, la seconda dalle 13,30 alle 14 e la terza dalle 15,50 alle 16.45.

La scuola aderisce al Progetto "Fruttometro" che prevede la distribuzione di frutta in prima mattinata. La scuola è caratterizzata da percorsi comuni, in cui il team docente costruisce un'unica programmazione, che ha come obiettivo la centralità dei bambini e le loro possibilità di fare per conoscere e crescere. Inoltre, viene dedicata molta attenzione all'osservazione, all'ascolto e alla documentazione dei percorsi di apprendimento. La giornata si articola come di seguito: un primo momento dedicato all'accoglienza dei bambini in cui i bambini hanno la possibilità di dedicarsi al gioco libero o in salone o nelle varie sezioni, a cui seguono le attività di routine e attività legate alla programmazione didattica, il pranzo, di nuovo attività ludiche o didattiche e l'uscita.

Durante diverse giornate i bambini di tutte e tre le sezioni svolgono attività suddivisi in gruppi di età omogenea. Il progetto complessivo del plesso intende promuovere e consolidare le competenze culturali e basilari per la formazione integrale della persona promuovendo lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e delle competenze alla cittadinanza. Con promozione dell'identità si fa riferimento al vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio essere, apprendere a stare bene con sé stessi e a sentirsi sicuri nell'interfacciarsi con nuove esperienze in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e a sentire riconosciuta la propria individualità come persona unica ed irripetibile, ma anche sperimentare diversi ruoli e diverse forme di identità. Con sviluppare l'autonomia si intende possedere fiducia in sé stessi e negli altri, essere soddisfatti del proprio agire ed essere in grado di chiedere aiuto; esprimere sentimenti ed emozioni, partecipare alle decisioni attraverso la propria opinione, apprendere a compiere delle scelte e assumersi compiti in modo sempre più consapevole. Per acquisire competenze si intende giocare, manipolare, conoscere, porre domande, riflettere sulle esperienze dirette attuate tramite l'esplorazione, l'osservazione ed il confronto; significa ascoltare narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze per poterle tradurre in apporti personali e condivisi. In fine, per sviluppare un senso di cittadinanza si intende scoprire l'altro da sé e riconoscere ed attribuire importanza all'identità e ai bisogni altrui, essere consapevoli del valore e della necessità di regole condivise, dialogare, ascoltare e assumere un atteggiamento rispettoso verso gli altri, l'ambiente comprendente della natura.

All'interno della scuola è presente un Comitato Genitori nato nell'a.s. 2013/2014 che, con grande entusiasmo e spirito di collaborazione, promuove la conoscenza ed integrazione tra le famiglie degli alunni del plesso. Gli incontri si svolgono durante l'anno scolastico e sono volti ad ottimizzare la comunicazione tra scuola e famiglie per risolvere piccole

problematiche e rendendosi fautori di iniziative volte alla partecipazione attiva come festeggiamenti di vario genere.

Sul tema della continuità didattica tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, si prevede un progetto nato dalla necessità di garantire un percorso formativo organico e completo ai bambini con l'obiettivo di accompagnarli nel delicato passaggio da un grado d'istruzione all'altro. Il progetto è coordinato dalla Funzione di riferimento insieme alle docenti referenti per i vari plessi e si svolge nel periodo compreso tra Gennaio e Maggio generalmente in tre incontri per ogni plesso di scuola primaria in modo tale che ogni bambino possa conoscere la propria futura scuola. Gli incontri si svolgono in forma laboratoriale e supportati dal tutoraggio dei bambini e delle docenti delle classi quinte. Ogni iniziativa ha come tema un filo conduttore un racconto in relazione con la cittadinanza attiva, selezionato in precedenza durante le riunioni organizzative.

L'osservazione dei bambini e della loro partecipazione fornirà il punto di partenza per le insegnanti per la conoscenza dei bambini che accoglieranno l'anno successivo. All'interno del progetto sono previsti incontri tra i docenti dei vari ordini di scuola e la presentazione degli alunni tramite la scheda di passaggio compilata dalle docenti della scuola dell'infanzia in cui sono contenute le informazioni dei bambini che comprendono, tra le altre cose, punti di forza e di debolezza, che faciliteranno la stesura di progetti in linea con le singole individualità.

Inoltre, va ricordato come la scuola partecipa al progetto Potenziamento Prerequisiti che contribuisce allo sviluppo di competenze trasversali, quali l'allestimento di spazi e il progetto "sulla buona strada".

Per quanto riguarda le modalità di valutazione per la Scuola dell'Infanzia rispecchiano una funzione a carattere formativo, che riconosce, accompagna, analizza e documenta i processi di crescita in un atteggiamento non giudicante. Per questo, la scuola si impegna

a raccontare il percorso e le conquiste del bambino incoraggiando lo sviluppo delle sue potenzialità tramite l'ascolto e l'empatia. Inoltre, il gruppo docenti utilizza schede standardizzate IPDA¹³⁸ per favorire l'apprendimento del bambino individuando eventuali difficoltà per poterle superare. La scheda di osservazione compilata al termine della scuola dell'infanzia permette di indicare le tappe del percorso del bambino.

A partire dall'a.s. 2016/2017 l'Istituto aderisce al Coordinamento nazionale Scuole senza Zaino per l'attivazione di tale modalità didattica presso alcune classi, in continuo incremento, presso la scuola primaria "G. Daneo" e altre che intendono aderire.

3.2. Il movimento Senza Zaino

Il movimento Senza Zaino¹³⁹ si compone di due parti che lavorano in sinergia per promuovere il Modello di scuola Senza Zaino: l'Associazione Senza Zaino APS, nata nel 2012 a Lucca e iscritta al RUNTS¹⁴⁰, e la Rete di Scuole Senza Zaino, costituita nel 2002 alla quale partecipano scuole di ogni ordine e grado, negli ultimi anni anche nidi 0-3 anni e poli 0-6 anni, sia statali che paritarie. Per realizzare la propria missione il Movimento si occupa della formazione di docenti, dirigenti e genitori, in quanto Ente accreditato dal MIM¹⁴¹ e cura la nascita e il coordinamento delle Fabbriche degli Strumenti.

La Rete di scuole Senza Zaino, attiva da oltre 20 anni, è composta dalla scuola capofila, dal 2022, il Convitto Nazionale Carlo Alberto di Novara e 21 scuole dislocate

¹³⁸ Schede IPDA: questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento

¹³⁹ (2026)

¹⁴⁰ Registro unico nazionale del terzo settore

¹⁴¹ Ministero dell'Istruzione e del Merito

sul territorio nazionale, promuove la realizzazione di azioni concrete e quotidiane di innovazione didattica che riguarda insegnanti, bambini, bambine, ragazzi, genitori, dirigenti e la comunità del territorio, tramite la formazione di docenti e dirigenti che aderiscono alla Rete. Inoltre, il Movimento pubblica una rivista trimestrale edita da Erickson e organizza diverse occasioni di riflessione come seminari, eventi e convegni in tutta Italia.

Il nome Senza Zaino è frutto della volontà di togliere lo zaino per ristabilire l'ambiente formativo partendo da metodologie scaturite dai valori di responsabilità, di comunità e di ospitalità. Questo approccio riconosce l'importanza dell'esperienza diretta del toccare, sentire, costruire, manipolare, fabbricare, scrivere e disegnare.

Il Modello di scuola Senza Zaino pone l'attenzione sull'organizzazione dell'ambiente formativo, partendo dal presupposto che dall'allestimento dell'ambiente educativo dipendono sia il modello pedagogico-didattico che si vuole proporre, sia il modello relazionale alla base dei rapporti tra gli attori scolastici in cui gli elementi di diversa natura che intervengono a scuola si intersecano tra loro in modo tale che l'esperienza scolastica sia progettata nella sua globalità affinché risulti formativa. Tale "Approccio Globale al Curricolo" appena descritto insieme ai tre valori guida, ossia l'ospitalità, la responsabilità e la comunità costituiscono la base del Modello. L'ospitalità viene intesa come atteggiamento di accoglienza diffuso e costante che attraversa ogni aspetto della filosofia educativa. Le scuole Senza Zaino sono progettate per essere accoglienti e stimolanti con aule e spazi comuni arredati per migliorare il benessere, la collaborazione e la socializzazione in cui ogni dettaglio è dettato da un attento studio per la realizzazione di un'atmosfera serena. Inoltre, si applica l'insegnamento differenziato per la valorizzazione delle differenze individuali lasciando ogni studente libertà nello stile e nel ritmo di apprendimento, e si strutturano percorsi personalizzati che rispettano e

celebrano le unicità di ciascun bambino. L'atteggiamento di accoglienza e calore non si deve limitare agli allievi, ma deve comprendere anche i docenti. Per questo si organizzano attività di benvenuto per gli studenti e di formazione e supporto per insegnanti affinché si crei un ambiente inclusivo e un senso di appartenenza nelle classi.

L'aspetto della responsabilità incarna la promozione dell'autonomia e della consapevolezza da parte degli allievi tramite l'incoraggiamento a prendersi cura del proprio apprendimento e dell'ambiente circostante. Lo studente diventa protagonista del proprio percorso educativo gestendo il tempo, le risorse e le attività quotidiane con un forte senso di responsabilità con uno stretto legame al rispetto altrui e dell'ambiente. In questo modo ognuno impara l'importanza di contribuire attivamente alla comunità scolastica e di comportarsi in modo etico e rispettoso. Inoltre, attraverso percorsi specifici si intende promuovere la consapevolezza delle proprie azioni e del loro impatto sul mondo circostante. La responsabilità non viene vista solo come una competenza da acquisire ma un valore da vivere nella quotidianità, affinché gli studenti diventino consapevoli, responsabili cittadini attivi e partecipi nella società.

Il terzo valore del Movimento corrisponde alla concezione della scuola come una comunità di apprendimento in cui studenti, insegnanti e famiglie collaborano per il benessere e la crescita di tutti. Si promuove la collaborazione e l'interazione creando un ambiente di supporto reciproco tramite la creazione di aule aperte e spazi condivisi che incentivano l'integrazione e il senso di appartenenza in cui ogni membro è parte attiva e preziosa della comunità scolastica. Le modalità pratiche per applicare tutto ciò sono la presenza dell'agorà o forum, luogo di dialogo, di ascolto e del lavoro condiviso tra insegnanti e studenti; le attività di gruppo, i progetti collaborativi e i momenti di condivisione che intensificano legami e sviluppano competenze sociali. All'interno del concetto di comunità rientrano anche le famiglie coinvolte nel processo educativo nel

riconoscimento dell'importanza della collaborazione tra scuola e quotidianità dei bambini e ragazzi, per questo si progettano incontri, laboratori ed eventi per creare una rete di supporto integrata in cui si valorizzano tutti i punti di vista.

Affinché tutto ciò possa realizzarsi, il Movimento prevede cinque passi fondamentali per svolgere un percorso concreto:

1. Abitare lo spazio, ossia prevedere un'organizzazione dell'aula flessibile e fornita di strumenti didattici. Ciò diventa possibile anche attraverso la conversione degli spazi comuni, spesso percepiti come dei non-luoghi, in aree d'incontro e di apprendimento differenziato e flessibile. Al centro o nelle vicinanze degli atri, sono presenti le agorà di comunità. In questo modo il fulcro della scuola diventa un'area condivisa che pone l'attenzione alla partecipazione attiva e democratica e permette di dare voce agli studenti.

L'agorà rappresenta il luogo dell'accoglienza, del racconto, dell'ascolto e del dialogo, luogo in cui si impara a riconoscere le proprie emozioni e quelle altrui. In questo spazio si imparano le regole della democrazia agita, riunendosi in assemblea per organizzare, discutere, ricerca e condividere strategie e soluzioni. Si progetta, si crea e si organizzano le attività, si svolgono dibattiti, seminari ed eventi anche con la partecipazione delle famiglie e della comunità.

2. Condurre la classe, tramite la differenziazione dell'insegnamento, il Sistema delle Responsabilità e le "Istruzioni per l'Uso". Con il termine differenziazione il Movimento non intende l'eliminazione totale di momenti rivolti a tutti, quanto la presa in considerazione di svolgere attività in contemporanea, con la possibilità di lavorare da soli, in coppia o in piccolo gruppo nel rispetto delle modalità e tempistiche di tutti gli studenti. Il Sistema delle Responsabilità consiste nella somministrazione di incarichi che coinvolgono tutti per incentivare l'autonomia e

la capacità di impegnarsi per gli altri, mentre le Istruzioni per l'Uso sono procedure condivise, chiare e pratiche che regolano la vita quotidiana della classe. Esse vengono discusse e definite durante lo spazio dell'Agorà, luogo in cui si discute della vita comunitaria della classe. Le IPU stabiliscono come lavorare in gruppo, come suddividere i compiti al tavolo, come usare la lavagna interattiva oppure come gestire il momento della mensa. Inoltre, nelle aule non ci sono materiali individuali, ma condivisi disposti spesso al centro delle isole e a disposizione di tutti.

3. Sviluppare i saperi, attraverso l'utilizzo di strumenti come le Mappe Generatrici e il Timetable per collegare i saperi adottando una valutazione mite. La modalità di progettazione per Mappe Generatrici prevede che il centro di tutta l'attività didattica sia l'esperienza, momento fondamentale su cui basare l'esplorazione del mondo, il viaggio del sapere, la narrazione di storie, la scoperta di misteri e l'apprendimento come occasione di crescita. L'esperienza risulta generatrice perché permette di suscitare, provocare e incentivare una riflessione e una ricerca su alcune parti del mondo e favorisce la comunicazione visuale d'insieme creando consapevolezza del percorso. Nel corso dell'anno scolastico, si consiglia agli insegnanti la creazione di tre o quattro esperienze generatrici che fungono da sfondo integratore alle quali si collegano le unità di apprendimento. Dall'esperienza generatrice l'insegnante deve individuare attività in connessione a diversi aspetti quali: parole, numeri, spazio, tempo, convivenza, espressione e natura. I Timetable delle attività permettono l'organizzazione e preparazione delle stesse permettendo di avere obiettivi chiari in condivisione con gli alunni per poter definire con precisione ciò che deve accadere nei singoli step in sequenze.

4. Creare delle scuole che promuovano l'organizzazione tramite reti di scuole-comunità e favorire comunità professionali tra docenti.
5. Animare la comunità educante coinvolgendo attivamente le famiglie e il territorio locale per aprirsi alle grandi sfide mondiali come la pace, la democrazia e la sostenibilità.

3.3. Le attività

Durante il periodo compreso tra il mese di gennaio e il mese di maggio, due volte alla settimana, le insegnanti propongono dei laboratori suddivisi per gruppi omogenei per età inerenti al tema stabilito all'inizio dell'anno; nel caso dell'anno scolastico 2025/2026 l'argomento è la cura declinata verso loro stessi, gli altri, gli animali, gli oggetti e il pianeta. I laboratori vengono svolti o all'interno delle sezioni, oppure come nel caso del Giornalino, in una delle aule adibite a laboratorio presenti al secondo piano. Per ogni laboratorio vengono svolti 4 incontri con una durata di 1 ora e 30 minuti circa. Per far sì che i gruppi non risultino eccessivamente numerosi, ogni fascia di età viene suddivisa in due piccoli gruppi che svolgono due laboratori diversi. Al termine di questo primo ciclo, i due gruppi omogenei si invertono in modo tale che tutti possano sperimentare ogni attività proposta. Il primo gruppo a sperimentare il giornalino scolastico è il gruppo dei bambini di 3 anni che prende il nome di "pulcini". I gruppi vengono stabiliti dalle insegnanti in modo tale che risultino il più possibile equilibrati rispettando lo stesso numero di bambini per sezione: circa tre, e lo stesso numero di bambine e bambini. Inoltre, i gruppi vengono creati ponendo particolare attenzione alla compatibilità dei bambini, senza però unire bambini particolarmente affiatati e separando chi si sa non andare particolarmente d'accordo.

La struttura generale degli incontri è la seguente: il primo incontro inizia sempre con un rituale di passaggio attraverso un portale per intraprendere il viaggio che funge da incentivo alla motivazione dei bambini. Segue un momento dedicato all'esplorazione libera di materiali differenti tutti fatti di carta disposti in maniera casuale all'interno della stanza, poi attorno ad un tavolo, si ragiona sul materiale appena utilizzato e i suoi vari utilizzi. Attraverso domande stimolo come "Cos'è la carta?", "È sempre uguale?", "Quanti tipi di carte ci vengono in mente?", si prosegue con l'analisi delle infinite possibilità del materiale. "Toccando il foglio ad occhi chiusi risulta liscio?" "Ha un odore?" "È possibile che faccia rumore?" L'insegnante incentiva le possibilità musicali della carta per poi continuare con la creazione della consapevolezza che la carta tiene memoria delle nostre azioni come quelle di appallottolare, bucare, per cui il buco o lo stropicciamento non assumono solo il ruolo di errore. Un altro punto focale del laboratorio riguarda il fatto che la carta può assumere diversi aspetti tattili: può essere liscia, ruvida, stropicciata, strappata, piegata arrotolata, bucata ecc. Per questo motivo l'attività prosegue con delle esperienze sensoriali in cui i bambini hanno la possibilità esplorare diversi modi di trasformare la carta differenti rispetto a quelli a cui sono abituati, come il disegno, attraverso la sperimentazione di nuovi punti di vista, per raggiungere la consapevolezza che la carta viene trasformata dalle loro azioni e che essa ha la capacità di narrare anche senza parole. L'ultima parte della prima fase consiste nella realizzazione di libri illeggibili d'ispirazione munariana, realizzati con carta nera su cui i bambini appongono come preferiscono le esperienze fatte in precedenza.

La seconda fase introduce il testo scritto con l'obiettivo di esortare ad un rapporto più concreto e fisico con la scrittura tramite le domande "i giornali sono fatti di carta e...?" e "a cosa serve la scrittura?".

Si inizia con la ricerca del segno all'interno della stanza e successivamente con timbri e magneti a forma di lettere e numeri allestiti dall'insegnante, a seconda delle conoscenze dei bambini riguardo alle lettere. Seguendo le sollecitazioni dell'”Alfabetiere”¹⁴² di Bruno Munari, i bambini ritagliano le lettere che preferiscono e riconoscono da diversi giornali allestiti su un tavolo, per poi proseguire con l'incentivazione del discorso e delle loro osservazioni di cui verrà tenuta traccia. L'ultima parte stimola le scritture spontanee dei bambini e l'invenzione di lettere con materiale munariano. Gli incontri successivi sono estremamente legati alla volontà dei bambini di contribuire alla realizzazione del giornalino affrontando argomenti a loro cari, quindi gli incontri possono assumere forme differenti a seconda del gruppo e dell'argomento trattato. Nei casi in cui si decida di partecipare scrivendo un articolo, l'incontro si articola in una fase di discussione guidata in cui l'insegnante funge da presta-mano alle parole dei bambini per poi seguire con il completamento del suddetto articolo con disegni e illustrazioni.

Segue una accurata descrizione delle attività svolte arricchite dalle trascrizioni di quanto viene detto in classe. A tal proposito, viene utilizzata l'abbreviazione *Ins.* per introdurre l'intervento dell'insegnante, *Ins. sost.* per l'insegnante di sostegno, mentre i bambini vengono distinti con la lettera iniziale del nome.

Nel caso del primo gruppo di “pulcini” ci sono tre bambini appartenenti alla sezione dei “Cavallucci marini”, due della sezione delle “Conchiglie” e quattro della sezione delle “Stelle marine”. Sono presenti quattro bambine e cinque bambini e una bambina con Sindrome di Down. Le insegnanti coinvolte sono due: la maestra curricolare e l'insegnante di sostegno.

¹⁴² (Munari, Alfabetiere, 1960)

L'attività si suddivide in fasi: all'inizio si introduce il rituale di passaggio che prevede che i bambini battano con la mano sopra una scatola di cartone, dicano il proprio nome e attraversino un tunnel costruito sempre con il cartone. I bambini trovano l'aula allestita con diversi materiali tutti fatti di carta, come ad esempio cartoni, rotoli, carta crespa, cartoni delle uova, cartoncini ecc. sparsi in un ampio spazio. La prima parte dell'attività viene dedicata all'esplorazione libera di una durata complessiva di 10-15 minuti di questi materiali da parte dei bambini, che interagendo con esso, costruiscono torri, bilanciano elementi diversi tra loro e creano giochi simbolici ad esempio utilizzando i rotoli come spade o cannocchiali. La seconda fase si svolge attorno un tavolo unico e prevede un momento di riflessione e confronto su quanto appena fatto attraverso le domande poste dall'insegnante come ad esempio: " *Con che cosa avete giocato?*" " *Di che cosa sono fatti?*" per indirizzare i bambini alla comprensione che tutti gli oggetti presenti sono costituiti da carta.

L'insegnante chiede ai bambini se conoscono dove è nata la carta, i bambini rispondono di no, quindi procede a spiegare: " *È nata tantissimo tempo fa, in una parte del mondo che si chiama Cina, molto probabilmente i cinesi sono stati il primo popolo che hanno fatto la carta. E secondo voi perché hanno fatto la carta? A. secondo te perché hanno voluto fare la carta?*"

A.: " Perché volevano giocare "

Ins.: " Perché ci volevano giocare con la carta? Come abbiamo fatto noi oggi? "

A.: " Sì "

Ins.: " M. anche tu pensi questo? "

L'insegnante in numerose occasioni interviene per coinvolgere direttamente alcuni bambini.

M. annuisce

Ins: " Sì? Tutti quanti siete di questa idea? Hanno fatto la carta per giocare? In realtà bambini hanno fatto la carta perché avevano bisogno di scrivere. Voi avete mai usato la carta per scrivere o per disegnare?"

T.: " No "

Ins: " Pensateci bene. In classe non lo fate mai un disegnetto?"

Dicono tutti di no

Ins: "Perché io devo dire la verità, di solito tutti i bambini mi dicono che la carta serve per disegnare, o per scrivere; invece la carta noi siamo abituati a vederla così in classe vero?" (alza un foglio bianco da stampante)

I bambini rispondono che di solito colorano sui fogli con matite o pennarelli.

Successivamente l'insegnante domanda ai bambini se siano a conoscenza di altre cose di carta che utilizzano nella quotidianità, spesso riconoscono i fogli di carta bianchi.

Questa riflessione permette ai bambini di familiarizzare con il materiale e prendere consapevolezza del fatto che la carta rappresenta una sostanza che utilizzano abitualmente in varie forme.

In relazione a questo, partendo dalla distribuzione di un foglio bianco ad ogni bambino, l'insegnante attiva una serie di piccole attività sensoriali ed esplorative per decostruire l'idea che sul foglio di carta bianco si possa solo disegnare.

Le attività esplorative sono un'ottima occasione di inclusione perché permettono di lasciare liberi i bambini di partecipare nella misura e con la modalità che preferiscono senza nessun tipo di forzatura. Durante queste attività molto spesso ho potuto notare come anche bambini generalmente più restii a mettersi in gioco, lentamente si sentissero incentivati a partecipare.

Una delle prime esperienze riguarda la sensazione tattile del foglio guidata da domande dell'insegnante come: " (...) E adesso, non vi do né pennarelli, né matite, né colori e vi

dico di usare solo le vostre mani, e di iniziare a toccare il foglio...anche con gli occhi chiusi se volete... come vi sembra questo foglio? Com'è?"

I bambini notano che la superficie risulta liscia e che la mano corre veloce sul foglio. Poi si continua con l'analisi del foglio riguardo al peso e lo spessore.

Segue un momento in cui si improvvisa un'orchestra in cui l'insegnante fa da modello su come battere le dita e il palmo della mano sul foglio come se fosse un tamburello e lascia liberi i bambini di sperimentare il proprio ritmo per qualche minuto.

In molti casi, come anche direttamente esplicitato dai bambini, il fatto che anche io e l'insegnante partecipassimo alle attività attivamente è stato stimolo e fonte di sicurezza per quei bambini che esitavano a partecipare.

Dopo questa esperienza, l'insegnante chiede ai bambini di rianalizzare il proprio foglio e di vedere se notano differenze con prima, i bambini si accorgono dei cambiamenti che la loro azione ha scatenato.

La terza fase prevede la creazione di un libretto personale di ogni bambino composto da quattro esperienze differenti ispirate alle pratiche di Bruno Munari. Ogni volta, viene fornito un foglio bianco, viene richiesto di compiere un'azione come piegare, appallottolare, strappare e tagliare per poi incollare le proprie esperienze sul libretto.

A questo punto, l'insegnante chiede ai bambini di appallottolare il proprio foglio, poi di dispiegarlo e di porre delle domande per capire se notano delle differenze.

Viene spiegata l'attività ai bambini:" Adesso questo foglio ragazzi non lo abbiamo disegnato, però è diverso da quello che avevamo prima! Questo foglio anche se non ci abbiamo scritto racconta una storia...perché tiene memoria di quello che noi abbiamo fatto, adesso questi li prendo io e vi spiego perché...perché, se per voi va bene, con questi fogli qui...costruiamo dei libricini"

La seconda esperienza prevede strappare liberamente un altro foglio bianco, man mano l'insegnante verbalizza ciò che i bambini compiono e come ognuno abbia trovato il suo modo personale.

L'abitudine dell'insegnante di verbalizzare ciò che i bambini compiono ritengo sia un'efficace modalità per stimolare il linguaggio senza imposizioni. Inoltre, rispecchia anche la consuetudine didattica della sezione "Conchiglie" nella quale i bambini sono soliti mostrare i propri disegni agli altri compagni e spiegare ciò che hanno rappresentato. Al termine dell'attività i bambini possono scegliere i pezzi di carta che preferiscono e li consegnano alla maestra che verranno conservati per continuare l'incontro successivo.

Il laboratorio termina con il rituale di passaggio attraverso il tubo di cartone per uscire dalla porta.

Il secondo incontro del primo gruppo con i pulcini segue la struttura di quello precedente: il rituale di passare attraverso il tunnel seguito dall'esplorazione libera del materiale. Durante questo momento i bambini fanno nuove scoperte: usano rotoli di cartone per battere sopra una scatola e li lasciano rotolare sopra un cartone inclinato per farli andare sempre più veloce, determinano da soli i turni facendo tre lanci ciascuno. Uno dei bambini nota che battendo con il tubo sul cartone delle uova produce un rumore diverso. Successivamente alcuni bambini costruiscono delle strutture oppure usano il materiale come gioco simbolico es. il soffia-foglie. Al termine di questo momento i bambini raccolgono tutta la carta e la mettono dentro una scatola, poi prendono posto attorno al tavolo. La discussione inizia con la domanda dell'insegnante per attivare il ricordo dell'incontro precedente: " *Chi si ricorda come si chiama questo materiale?* "

I bambini inizialmente rispondono che si tratta di cartone ma poi si ricordano che si il materiale più genericamente si chiama carta. Le domande successive servono da stimolo

per attivare la consapevolezza che alcuni dei materiali sono già noti loro in quanto appartenenti alla vita quotidiana di tutti: i rotoli della carta assorbente, la carta igienica, i fazzoletti, i cartoni delle uova ecc.

Poi segue un momento in cui ripercorrono, attraverso le domande dell'insegnante le attività della volta precedente per poi iniziarne una nuova in cui i bambini esplorano con i sensi prima un pezzo di carta per alimenti, poi del cartone ondulato: con il primo i bambini si accorgono che è composto da due parti diverse tra loro e che parlando con il foglio davanti produce un suono differente, con il secondo notano subito non essere liscio e che facendo scorrere le dita produce rumore.

I bambini probabilmente memori ed entusiasti dell'attività musicale dell'incontro precedente, spontaneamente cercano di creare della musica con i nuovi strumenti a disposizione.

A questo punto, la maestra fornisce un paio di forbici a ognuno per tagliare un pezzetto di cartone ondulato. Prosegue la costruzione del libretto iniziato lo scorso incontro, sulla prima pagina compare il foglio stropicciato, sulla seconda quello strappato e sulla terza quello tagliato questa volta. Vengono ridistribuiti i libretti dell'altra volta per poter incollare il cartone ondulato tagliato. L'incontro si conclude con il consueto rituale.

Il terzo incontro inizia con il rituale del tunnel di cartone ma questa volta i bambini vengono fatti sedere ai tavoli in piccoli gruppi su cui sono presenti al loro arrivo alcuni giornalini per bambini. In questo caso sono presenti solamente tre bambini, uno per sezione. L'attività volge ad incentivare la conoscenza dei bambini dei giornalini, delle lettere e della loro funzione. I bambini vengono lasciati liberi di sfogliare i materiali per circa 10 minuti, poi l'insegnante chiede che cosa hanno esplorato. All'inizio i bambini sono colpiti dalle illustrazioni e rispondono descrivendole, poi un bambino sostiene si

tratti di libri. L'insegnante cerca di indirizzare l'osservazione verso le differenze e le somiglianze che si possono notare tra giornalini e libri.

Ins: "Guardiamo cosa c'è di diverso...cosa ci può essere di diverso secondo voi tra questo e un libro che leggiamo di solito?"

In questo passaggio l'attività presenta delle somiglianze con la modalità d'introduzione al giornale proposta dal centro CLEMI.¹⁴³

T: "Io mi ricordo, queste sono le zampe, questo è quello che vola e questo..." (si focalizza sull'osservazione di un'immagine)

Ins: "Non guardare le figure, guarda un po' la forma...Ci sono degli animali sopra...e di qua invece? Qua ci sono degli animali o dei personaggi?"

M.: "Animali"

Ins: "degli animali ok e poi cosa c'è di uguale? Di qua e di là? M. vedi qualcosa di uguale?"

M. fa cenno di no

Ins.: "No? Queste cose qua? Cosa sono?" (indica le scritte)

Ins sost.: "O queste cose qua, ci sono da una parte e dall'altra"

T: "Lettere"

Ins. sost: "ci sono lettere!"

¹⁴³ CLEMI: centre pour l'éducation aux médias et à l'information. Servizio di Réseau Canopé, operatore pubblico sotto la tutela del Ministero per l'Istruzione francese adibito alla formazione di insegnanti e studenti riguardo l'educazione ai media e all'informazione. Segue un approfondimento a pagina 120.

Ins: "E a che cosa ci servono?"

T: "Ci servono per leggere!"

Ins.: "Ah sì? E tu leggi?"

T: "No"

Ins.: "Non ancora...e oltre a leggere cosa ci possiamo fare con le lettere?"

T: "Leggere vuol dire che siamo un po' stanchi..."

Qui probabilmente il bambino associa il momento della lettura con un momento dedicato al riposo in seguito ad un'attività più stancante.

Ins. Sost.: "M. tu le conosci le lettere?"

M. fa cenno di no

Ins sost: "Ma a cosa servono le lettere?"

P: "Tutti avete dei fratelli più grandi...cosa ci fanno questi fratelli grandi con le lettere?"

T: "Io ho una sorella e un fratello...le leggono"

Ins: "Le leggono! Oppure...cosa possono farci anche? Cosa sta facendo maestra P.?"

(trascrive la conversazione)

T: "Sta scrivendo quello che abbiamo detto"¹⁴⁴

Ins: "Eh sì, e cosa sta usando?"

T: "Una penna"

Ins: "Una penna sì ma come lo scrive? Sta scrivendo quello che diciamo sì...ma quelli lì cosa sono? Quei segni che fa maestra P. sul foglio...o che ci sono qua anche... (alza giornalino) me lo hai detto prima T., sono..."

T: "Per leggere..."

¹⁴⁴ È consuetudine delle insegnanti di quella sezione trascrivere le conversazioni dei bambini

Ins: "E invece questo giornalino cos'ha in più?"

Ins sost: "Prima lo avete detto"

Ins: "Tipo questo cos'è? (indica un gioco)"

T: "Mi ricordo questo è da disegnare!"

Ins sost: "E qua nel libro si disegna?"

T: "Sì"

Ins sost: "Nooo, non si scrive sui libri, ma sui giornalini sì"

Ins: "Oppure questo? In questa pagina cosa bisogna fare? M. o M. secondo voi?"

(mostra un gioco)

M.: "Lì sta piovendo"

Ins sost: "Sì lì sta piovendo, ma nell'altra pagina ci hai fatto tutto un discorso...cosa dicevi qua con il ditino"

(prima ha provato a spiegare un gioco con percorsi differenti tracciandoli con il dito)

M: "Perché...quello che dopo..."

Ins sost: "Guardiamo se ce n'è un altro anche qua" (prende un altro giornalino)

T: "Ah mi ricordo questo è da disegnare!"

Successivamente viene chiesto ai bambini di sfogliare i giornalini per vedere se riconoscono alcune lettere, tutti riconoscono la lettera iniziale del proprio nome. Poi i bambini cercano nella stanza le lettere, ne riconoscono alcune scritte sopra uno scatolone dove sono presenti anche numeri e altri simboli e non le distinguono. Inoltre, trovano anche un contenitore trasparente con delle calamite a forma di lettere e numeri. Spontaneamente i bambini le dispongono in categorie, divisi per colore oppure disposte in file. Successivamente viene fornito un altro contenitore con delle formine a forma di lettere, numeri e animali. All'inizio i bambini giocano a nominarle, poi li dividono in

categorie:” *Io metto insieme tutti quelli dell’acqua*” (raggruppa delfini e tartarughe).

Anche la bambina non italofona partecipa al gioco del nominare gli elementi

M.: “una cuoricini”

Ins sost.: “Una cuoricino bellissimo! E guardate qua...”

M.:” Una stella!”

Ins sost.: “Ma ci sono solo forme di animali, di cuore, di stella qua dentro? Quelle mi sa che sono quelle che vi piacciono di più”

M.:”Una cerchio!”

C: “Un cerchio!” (mostra la O)

Ins sost.: “Cos’è questa forma?”

M.:” Una questo”

Ins sost.: “Cos’è un cuore? Un sole?”

M. prende la forma a cuore: “Questo”

C: “Quello è un cuore sì!”

Mettono da un lato gli animali e le forme già trovati e riconoscono senza troppe difficoltà le forme geometriche (triangoli, cerchi e quadrati)

T: “Questa è la A...mi ricordo questa è la E!”

Ins sost.: “Ottimo T!”

T: “Io ho imparato A,E,I,O,U,Y” (canta la canzone)

Ins sost.: “Questa è una E, quindi fa parte delle...”

T: “Fa parte delle lettere!”

Ins sost.:” Bravo T. queste sono tutte letterine! T. ha riconosciuto la E...un’altra E “(le porge un’altra E)

M.: “Queste sono uguali!”

T: "Questa è la A della mia canzone!"

Spontaneamente giocano a trovare le lettere uguali, man mano trovano tutte le coppie e le rimettono nel barattolo. Segue un'attività in cui viene chiesto ai bambini di stampare su un foglio delle lettere utilizzando dei timbri a forma di lettera.

Ins sost.: "Dovete cercare la letterina del vostro nome"

Ai bambini vengono forniti i timbri sparsi e scelgono la lettera della loro iniziale.

T: "La A io ce l'ho nel mio nome!"

I bambini individuano tra i timbri la propria senza difficoltà e procedono a stampare.

Ins sost.: "Usiamo questo... perché qua sono tutte colorate ma quando si vuole scrivere qualcosa che colore si usa?"

M: "Grigie"

Ins sost.: "Sì oppure?"

M: "Nero!"

I bambini procedono a stampare con i timbri su un foglio la propria lettera, sia quella degli altri. L'incontro termina con il rituale conclusivo.

Il quarto incontro segue il consueto schema: prima di entrare, l'insegnante li fa sedere in cerchio davanti alla porta del laboratorio e ripercorre quanto fatto gli incontri precedenti, poi i bambini battono sulla scatola, dicono il proprio nome e attraversano il tunnel. L'attività si svolge seduti tutti intorno ad un unico tavolo su cui i bambini hanno a disposizione alcuni minuti per sfogliare vari giornalini.

Ins.: "Questi si chiamano gior-na-li-ni, li avevate mai visti?"

A.: "Ho questi a casa da sfogliare"

Ins: A. ha detto una cosa davvero importante i giornali si sfogliano, e chi è a casa che sfoglia il giornale?"

A.: "Io"

Ins: "E M. li aveva mai visti i giornali?" alcuni di loro non li hanno mai visti

Ins: " Secondo voi che cosa c'è in queste pagine? A cosa servono i giornalini?"

Questo approccio risulta molto affine alla modalità indicata dal centro CLEMI per quanto riguarda la stimolazione alla comprensione della funzione dei giornalini e alle differenze con il libro, oggetto a loro più familiare.

T.: " Servono per leggere "

M.: " Anche per scrivere "

Ins.: " E cosa si scrive? "

M.: " Come il libro "

L'insegnante fa notare che ci sono anche altre cose e suggerisce ai bambini di osservare una pagina aperta da un bambino in cui è presente un gioco con degli adesivi.

T.: " Serve per attaccare "

Ins.: "Serve per attaccare, quindi cosa c'è dentro certi giornalini?"

Successivamente la maestra mostra ai bambini una pagina di un giornalino in cui ci sono delle immagini di personaggi che fanno ginnastica.

L'insegnante fa notare che i giornalini sono fatti di carta, di lettere che i bambini iniziano a notare anche sui propri giornalini, sfruttando queste osservazioni la maestra chiede ai bambini di giocare a scovare all'interno della stanza dove vedono delle lettere che conoscono e cosa gli fa venire in mente.

Uno dei bambini trova una S: " *Sembra un serpente!*"

Successivamente raccolgono il materiale che era sparso per la stanza e si siedono attorno al tavolo.

L'insegnante introduce il giornalino: *“Vi abbiamo fatto vedere tutte queste cose perché dobbiamo costruire una cosa da grandi, tutti i bambini del “Delfino” costruiamo il nostro giornalino. Che cosa vi piacerebbe metterci dentro?”*

D.: “Una canzone”

Ins.: “Che cosa possiamo raccontare? Forse D. ha detto una canzoncina”

T.: “Mettiamo quella del pesciolino blu che a D. piace tanto”

In questo passaggio si può notare una particolare attenzione alla cura dell'altro, punto focale della progettazione per quell'anno scolastico.

Successivamente vista l'indecisione su cosa mettere all'interno, l'insegnante illustra le diverse pagine dell'edizione dell'anno precedente: *“Qui i bambini grandi avevano voluto raccontare le cose della nostra scuola...qua avevano fatto un'intervista...poi c'è tutta una parte di consigli, questi sono i consigli di moda, come bisogna vestirsi”*

La scansione delle rubriche è stata definita il primo anno di redazione del giornale, nell'anno scolastico 2025/2026 il giornalino conta la sua terza edizione.

A.: “Cos'è moda?”

Ins.: “Voi lo sapete che cosa sono i consigli di moda?”

L'insegnante non si appresta immediatamente a dare la soluzione ma preferisce sempre che siano i bambini ad esprimersi prima di intervenire.

Alcuni bambini spiegano cosa significa.

Ins.: “...e poi guarda avevano voluto dire cosa fare quando ci facciamo male, poi avevano voluto dare una ricetta, la ricetta della pasta al pesto...poi i consigli di lettura, avevano voluto dire che libri consigliavano...a voi piacerebbe fare qualcosa?”

T.: "A me piacerebbe fare un disegno"

A.: "A me piacerebbe fare un disegno della cacca"

Ins.: "Un disegno della cacca, anche prima è uscita questa cosa, ragazzi volete fare un articolo che parla della cacca?"

Nei giorni precedenti l'argomento è emerso dai bambini visto che proprio in quel periodo due bambini avevano tolto il pannolino.

Rispondono di sì.

A questo punto segue una discussione guidata per redigere il testo dell'articolo.

T.: "Io vorrei parlare della cacca"

Ins.: "Visto che voi avete tolto da poco il pannolino volete dare dei consigli su questa cosa? Che cosa direste?"

A.: "Fare la cacca nel vasino"

Ins.: "E come si fa?"

A.: "Per fare la cacca nel vasino, spingere, spingere...e dopo esce!"

Ins sost.: "Maestra V. D. dice che puzza la cacca"

Ins.: "Puzza tanto o un po'?"

T.: "Puzza tanto"

Ins.: "Puzza tanto ma poi?"

T.: "Ma poi tira la catena e va nei pesci"

Ins.: "E bisogna tenersela bambini?"

T.: "No"

Ins.: "Diamo un po' di consigli, A. dice nel vasino, voi la fate nel vasino? Allora...per fare la cacca nel vasino o dove?"

T.: "O nel gabinetto"

A questo punto la maestra rilegge ai bambini quanto scritto finora: “ Volete dire qualcos’altro?”

T.:” La cacca è tranquilla”

Ins:” cosa vuol dire è tranquilla? Che consigli possiamo dare? Quella cosa che qualcuno ha detto prima di non tenerla?”

Rispondono di sì

Ins:” Sentite dato che avete detto ma poi tira la catena e va nei pesci, vogliamo provare a disegnare dei pesci?”

Successivamente vengono distribuiti dei fogli bianchi da utilizzare come base e del materiale munariano¹⁴⁵ in gomma eva di vari colori e viene chiesto ai bambini di trovare dei pesci con le forme a disposizione. I bambini creano diverse forme e le descrivono:

T.: “ Maestra questo è un pesciolino e questo un arcobaleno ”

A.:” Una libellula”

M.:” Fatto pesce”

A.:” Maestra ho fatto un pesce”

D.:” Pesce”

A questo punto l’insegnante nota che i bambini vorrebbero continuare a creare liberamente altre cose con il materiale fornito.

Ins:” A. questo è un pesce? Volete giocare con queste forme senza cercare un pesce? Ok siete liberi” una volta conclusa la forma la maestra chiede se sono soddisfatti e fa una foto della creazione. *T.:” Maestra mi piace questa forma”*

¹⁴⁵ Materiale munariano: forme di vari colori in gomma eva

Successivamente i bambini giocano con il materiale, condividono i pezzi chiedendosi reciprocamente il permesso di scambiarli. Si può notare come anche con bambini così piccoli sia possibile incentivare la condivisione e il rispetto reciproco all'interno di un clima coeso.

Nel mentre l'insegnante costruisce l'agenda murale¹⁴⁶ e spiega e ripercorre le cose che il gruppo ha già ideato. Al termine dell'incontro i bambini ripetono il rituale conclusivo.

A partire da questa discussione guidata viene creato la versione definitiva dell'articolo:

PER FARE LA CACCA NEL VASINO O NEL GABINETTO

SI TOGLIE IL PANNOLINO, CI SI SIEDE

SUL VASINO O SUL GABINETTO.

SPINGERE, SPINGERE E DOPO

ESCE LA CACCA.

PUZZA TANTO

MA POI SI TIRA LA CATENA

E TUTTO VA DAI PESCI

(POVERI PESCI)¹⁴⁷

ARTICOLO MOLTO VOLUTO DAI PULCINI

¹⁴⁶ Al termine degli incontri l'insegnante rappresenta graficamente la disposizione delle pagine del giornalino realizzate fino a quel momento.

¹⁴⁷ Il testo è stato trascritto in caratteri maiuscoli per garantire la fruizione agevolata ai bambini

Il secondo gruppo di bambini di 3 anni si compone di 10 bambini totali di cui tre appartenenti alla sezione delle “Stelle marine”, quattro dei “Cavallucci” e due delle “Conchiglie”. Sono presenti cinque bambine e cinque bambini di cui quattro italofofi.

Il primo incontro inizia con l’introduzione del laboratorio esplicitando che si tratti del laboratorio del giornalino e introducendo il rituale del passaggio attraverso il tunnel di cartone come una prova di coraggio. Ogni volta che un bambino attraversa l’insegnante augura ad ognuno un buon viaggio. Al termine anche le insegnanti attraversano il tunnel. Successivamente, come per il gruppo precedente, i bambini vengono lasciati liberi di esplorare differenti materiali per circa 10 minuti. L’insegnante suggerisce vari modi di esplorare: *“Potete anche costruire, potete giocare, potete sentire se sono cose leggere o pesanti...”*

Con essi alcuni bambini costruiscono, mettono in equilibrio elementi vari, suonano molto e creano giochi simbolici come spade, binocoli e violini.

La collaborazione è molto presente anche tra bambini di sezioni differenti e si cambiano senza particolari intoppi i materiali. Questo gruppo notiamo con l’insegnante sia molto più fisico nella modalità di gioco, ma anche più creativo nel trovare nuovi usi. Man mano che scoprono nuove modalità, l’insegnante incentiva la verbalizzazione del gioco.

Al termine dell’esplorazione i materiali vengono riposti dai bambini in una scatola per poi prendere posto al tavolo dove preferiscono.

La conversazione inizia con il chiedere un feedback ai bambini sull’attività precedente, i bambini sono molto entusiasti. L’insegnante procede a chiedere con cosa hanno giocato e di che cosa è fatto.

Ins: “ Con cosa avete giocato? Come si chiama quel materiale?”

O.: “ Io ho giocato col tubo ”

Ins.: "Col tubo, grazie ci stai dicendo una cosa molto interessante, O. ha giocato col tubo, e quel tubo di cosa era fatto?"

o.: "Di cartone"

Ins.: "Bravissimo e G. con cosa ha giocato?"

G.: "Con la carta"

Alcuni bambini rispondono prontamente di aver giocato con un tubo fatto di cartone e di carta, altri riferiscono fossero tubi diversi da quelli del bambino precedente.

Ins.: "E V. con cosa ha giocato?"

Vedendo V. esitante, un altro bambino le si rivolge e le chiede se anche lei avesse giocato con la carta, V. annuisce. Da questo semplice gesto possiamo notare come i bambini siano abituati ed incentivati a prendersi cura gli uni degli altri e alla continua collaborazione.

Ins.: "F. dice anche tu hai giocato con la carta? Sì anche lei ha giocato con la carta"

F.: "Anche io"

Ins.: "Anche tu? Con che carta hai giocato?"

F.: "Ho giocato insieme a H."

Ins.: "Hai giocato insieme a H ho visto!"

W.: "Io come quello"

Risulta importante segnalare questo breve intervento di W. In quanto si tratta di un bambino con difficoltà nell'inserimento e che non è solito partecipare ai giochi degli altri bambini ed intervenire alle discussioni.

A questo punto l'insegnante ripercorre ciò che i bambini hanno fatto e fa notare ai bambini che certi tipi di carta hanno uno scopo quotidiano che loro conoscono, come i cartoni delle uova.

F.: "Metti le uova!"

W.: "Le uova!"

H.: "Uova! Le galline hanno le uova"

H. è recentemente stata inserita, per cui in questo periodo dimostra le prime volontà di potersi esprimere in italiano nonostante il recentissimo arrivo in Italia.

A poco a poco si rendono conto di conoscere tutti questo materiale e di averlo già visto in altri contesti.

L'insegnante prosegue chiedendo se avessero mai giocato con la carta, uno dei bambini afferma di aver già costruito un aereo. Un altro bambino contribuisce: "maestra N.¹⁴⁸ sa fare gli aerei"

Ins.: "Ditemi tutti i modi che conoscete per usare la carta"

O.: "Per giocare, per disegnare"

F.: "Per scrivere"

G.: "Per colorare"

F.: "Per le uova"

Ins.: "Sì e poi quello che abbiamo fatto così?" (batte la mano sul tavolo)

F.: "Era un tamburo"

Ins.: "Sì noi lo abbiamo usato come tamburo ma era una..."

F.: "Una scatola"

Ins.: "E a cosa serve una scatola?"

O.: "Per metterci dentro le cose"

Al termine l'insegnante ripete che la carta può servire a tante cose e elenca gli utilizzi trovati dai bambini. procede spiegando il motivo per cui è nata la carta e dove, ossia, per

¹⁴⁸ N. fa parte della sezione Cavallucci ma non è presente in quel momento

la volontà degli uomini primitivi di scrivere, lasciare il segno e raccontare delle cose. Inizia raccontando la difficoltà nell'incidere nelle caverne e i vari supporti naturali successivi come le foglie e la sabbia.

O.: "Io ho provato a scrivere sulle pietre, ho provato al mare con una pietra che colora"

La maestra sottolinea come si sia arrivati alla carta per avere uno strumento durevole nel tempo a differenza della sabbia. A questo punto introduce l'attività successiva e distribuisce un foglio bianco a ciascuno comprese le insegnanti e chiede ai bambini di chiudere gli occhi, toccare il foglio e analizzare se sia liscio o ruvido, pesante o leggero, trasparente e se fa rumore. Come per il gruppo precedente, la maestra inizia a battere sul foglio seguita dai bambini, qualcuno inizia anche a cantare.

Ins.: "Guardiamo i nostri fogli, cos'è successo? È uguale a quello di prima?"

F.: "H. l'ha rotto"

G.: "Guarda cos'ho fatto" (inizia a piegare il foglio)

Ins.: "Spiegaci cosa hai fatto"

L'insegnante incentiva sempre la verbalizzazione e la riflessione metacognitiva sugli agiti dei bambini.

G.: "Sto facendo una piega piccola"

La maestra segue chiedendo agli altri se notano differenze con il foglio precedente.

F.: "Sono un po' di righe"

Ins.: "Guarda a quello di H. cos'è successo?"

F.: "È rotto"

Ins.: "Si è un po' strappato, non importa se è un po' rotto perché ci racconta una storia, ci racconta che H. si è tanto divertita, prima erano tutti fogli uguali adesso ogni vostro foglio è diventato diverso"

I bambini chiedono di poter suonare di nuovo, quindi procedono a suonare i propri fogli ancora qualche minuto. Dopo la maestra chiede di appallottolare i fogli, i bambini la seguono, anche chi all'inizio ha qualche dubbio. In generale i bambini sono molto entusiasti delle modifiche dei loro fogli: T. mostra con orgoglio le pieghe create e prosegue utilizzando il foglio come un cappello.

Ins.: "Ma il tuo è diventato un cappellino, signora buongiorno"

La maestra incentiva la verbalizzazione e il gioco simbolico nato spontaneamente dai bambini.

O.: "E io guarda cos'è diventato, sono un ninja"

Altri bambini iniziano a strappare il proprio foglio.

H.: "Lungoooo!" (mostra la sua striscia di carta)

W.: "Io!" (mostra la sua pallina)

La maestra evidenzia che la carta si può usare in tante varianti diverse e che ognuno di loro ha trovato il suo modo personale. L'incontro termina con il rituale conclusivo.

Il secondo incontro segue la struttura del precedente con il rituale del passaggio attraverso il tunnel e l'esplorazione del materiale con cui costruiscono torri e, a turno, usano in autonomia una scatola per entrarci dentro ed essere trascinati dagli altri.

Possiamo notare come la gestione dei turni sia completamente autonoma e regolamentata dai bambini.

Una bambina assente all'incontro precedente, non partecipa ma osserva attentamente i giochi degli altri. Successivamente i bambini mettono a posto in una scatola i materiali utilizzati, per poi sedersi attorno al tavolo. L'attività inizia ripercorrendo ciò che è stato fatto l'incontro precedente e l'esplorazione avvenuta poco prima. I bambini sottolineano che uno dei tubi di cartone si è rotto, l'insegnante coglie l'occasione per introdurre il fatto

che la carta si può trasformare esattamente come hanno fatto loro in precedenza. I bambini, interrogati dalla maestra, si ricordano di aver stropicciato i fogli e che sono cambiati con il loro intervento. Segue con la distribuzione di un foglio ciascuno e spiega che questa volta devono trasformare il foglio piegandolo come preferiscono. Alcuni dei bambini sono restii per cui vengono aiutati a piegare dalle insegnanti.

G.: "Io ho fatto un aquilone"

Ognuno di loro cerca una forma che preferisce piegando e, a questo punto, la maestra spiega che questi fogli servono a costruire il libretto di ciascun bambino, poi distribuisce un foglio nero su cui incollano le loro creazioni, comprese quelle dell'incontro precedente, con la modalità che preferiscono.

Insieme ai bambini si decide di utilizzare i loro lavori per creare la copertina del giornalino.

H.: "Scivolo!" (mostra il suo libretto su cui ha incollato una lunga striscia di carta a cavallo tra due pagine)

Anche la bambina che ha avuto qualche difficoltà iniziale, a questo punto decide di voler strappare un foglio e di incollarlo insieme a quello che ha piegato in precedenza.

L'incontro si conclude con il rituale.

Il terzo incontro inizia con il rituale di passaggio, ma questa volta ai bambini viene presentato come tunnel una sagoma a forma di O. Durante questo incontro sono presenti cinque bambini, di cui due appartenenti alla sezione "Cavallucci marini", due della sezione "Stelle marine" e uno solo della sezione delle "Conchiglie".

O.: "È la mia lettera!"

L'ambiente è allestito con formine e magneti sparsi sul pavimento a forma di lettere e con cui i bambini possono giocare. La maggior parte dei bambini riconosce immediatamente

l'iniziale del proprio nome, costringendo l'insegnante a rivalutare le attività programmate per quell'incontro.

O.: "Questa è la mia O! e anche queste sono mie" (porta tre lettere del suo nome)

G.: "È il mio nome? (Prende la G)"

Ins.: "È una lettera del tuo nome"

H.: "Questo è il mio nome" (mostra quasi totalmente le lettere del suo nome.)

La maestra chiede di scegliere alcune lettere che preferiscono e sedersi al tavolo dove sono sparsi alcuni giornalini.

Ins.: "A cosa servono secondo voi le lettere?"

O.: "Per scrivere"

Ins.: "Servono per scrivere, siete tutti d'accordo? E cosa vuol dire scrivere? Per cosa si usa?"

O.: "Io non lo so"

Ins.: "Cos'hai in mano? Perché hai scelto quelle lettere?"

O.: "Per scrivere il mio nome"

Malgrado l'iniziale dubbio su cosa voglia dire scrivere i bambini dimostrano di possedere l'essenza del voler scrivere.

Ins.: "Infatti con le lettere si può scrivere il proprio nome o quello degli altri, anche H. sta scegliendo le lettere del suo nome"

L'insegnante prosegue mostrando un giornalino, i bambini all'inizio sembrano non sapere di cosa si tratti, poi qualcuno si ricorda di aver già visto dei giornali.

T. mette le lettere del colore corrispondente su un'immagine dello stesso colore.

Ins.: "Ah tu stai mettendo le lettere gialle dove ci sono i disegni gialli!"

T.: "Sì!"

Ins.: "Le lettere...ci sono nei giornalini le lettere? Le vedete?"

I bambini sfogliano i giornalini alla ricerca di lettere ma si distraggono con le immagini presenti e chiedono di colorare i disegni.

Ins.: "Se vi piace tanto l'idea di colorare, potremmo costruire noi nel nostro giornalino delle immagini da colorare"

La maestra coglie l'occasione per partire dagli interessi dei bambini a favore dell'attività didattica.

Ins.: "Questa prima pagina che vedete? Sapete come si chiama? Si chiama copertina. L'altra volta con le cose meravigliose che avete fatto voi, abbiamo costruito la copertina del nostro giornalino...che sarà fatto di scritte, di carta, di disegni se vogliamo...abbiamo visto che ci sono dei disegni nei giornalini, vi ha proprio colpito questa cosa perché in due volevate addirittura colorarlo...quindi se volete nel nostro giornalino possiamo metterci un disegno da colorare"

O.: "A me piacerebbe mettere un disegno cavallo-unicorno con le more"

G.: "Anch'io"

Successivamente ci si focalizza sul giornalino scolastico dell'anno precedente e la maestra spiega pagina per pagina quello che contiene mostrando ai bambini quella che sarà la copertina dell'anno corrente e chiede cosa piacerebbe fare loro per contribuire al giornalino.

H.: "Coccodrillo!"

Ins.: "Ma vorresti disegnare un coccodrillo, mettere una pagina che parla dei coccodrilli, vuoi costruire una storia dei coccodrilli? Vuoi disegnarlo?"

L'insegnante tramite questa modalità cerca di esplicitare ciò che interessa veramente la bambina in modo tale da restare il più possibile fedele a quanto desidera.

H. annuisce

Si chiede se qualcun altro ha delle idee e altri bambini suggeriscono altri soggetti.

G.: "Gli unicorni e una zebra"

O.: "Io una casa"

A questo punto ogni bambino disegna dei soggetti da colorare per il giornalino.

L'attività successiva viene introdotta chiedendo ai bambini qual è il loro cibo preferito tra quelli che mangiano a scuola. Sono tutti concordi nel rispondere la pizza, così iniziamo a descrivere come si fa la pizza.

Ins.: "H. faceva così con le dita, cosa vuol dire?" (H. fa un cerchio con le dita)

La maestra stimola i bambini nel cercare le parole adatte per descrivere i gesti.

O.: "Cerchio"

Ins.: "Quindi per fare la pizza si fa un cerchio? E poi?"

O.: "E poi bisogna tagliarla"

Ins.: "Ma prima non ci si mette sopra qualcosa?"

O.: "Ci si mette le olive, i wurstel e poi le patatine"

La maestra rilegge quello che i bambini le hanno dettato: "per fare la pizza si fa un cerchio...ma un cerchio di cosa?"

L'insegnante cerca di ripercorrere insieme a loro i passaggi per agevolare la riflessione delle fasi necessarie alla creazione della pizza. Di conseguenza, si stimola la metacognizione e la successione cronologica.

G.: "Forse l'acqua"

O.: "Forse la farina"

Ins.: "Per fare la pizza serve l'acqua?"

La maestra si rende conto che i bambini sono stanchi e decide di interrompere l'attività e di restituire i libretti dell'incontro precedente per terminarli, fornendo un foglio bianco

nuovo e delle forbici per poter intervenire sul foglio liberamente come per le esperienze precedenti. Alcuni bambini decidono di intervenire sul foglio piegandolo prima di ritagliare. L'incontro si conclude con il rituale dell'attraversa la "O".

Il quarto incontro inizia con il rituale di passaggio. Sono presenti sette bambini di cui tre della sezione delle "Stelle marine", due delle "Conchiglie" e due dei "Cavallucci marini". Disposti attorno al tavolo, viene chiesto ai bambini se si ricordano di cosa sono fatti i giornalini, rispondono di carta e di lettere.

L'insegnante chiede se vedono altre lettere all'interno della stanza, si alzano e man mano indicano delle lettere su superfici differenti. A questo punto si chiede a cosa servono secondo loro, uno dei bambini risponde per scrivere e per leggere.

F.: "a cosa servono quelle lettere?" (nota alcuni numeri)

G. inizia a contare

O.: "No sono numeri"

Ins.: "Sì sono numeri, e voi sapete scrivere?"

O.: "Io so scrivere solo tre parti"

L'insegnante chiede ai bambini di scrivere quello che sono in grado di scrivere. Questa attività stimola le scritture spontanee dei bambini per far loro acquisire un rapporto positivo con la scrittura, vista come mezzo per potersi esprimere. Per fare ciò, all'interno della sezione dei "Cavallucci marini", i bambini hanno sempre a disposizione dei cartellini con i loro nomi scritti in maiuscolo che possono utilizzare come riferimento per provare a copiare. Inoltre, l'appello viene svolto tramite l'apposizione di rappresentazioni di sé stessi fatte dai bambini sul cui retro è scritto il nome.

Durante i mesi di tirocinio ho avuto modo di notare che, nel caso in cui il disegno non venisse identificato, i bambini erano in grado di estrapolare qualche lettera per riuscire a

chiamare il compagno corrispondente. Tra i bambini più grandi qualcuno è già in grado di leggere qualche parola o per lo meno intuirlo.

G.: "Io non sono sicura che ci riuscirò"

O.: "Io so scrivere solo il mio nome"

H.: "Io so scrivere solo il mio nome"

Ins.: "È tantissimo se sapete scrivere il vostro nome!"

Davanti alle esitazioni e ai dubbi dei bambini, l'insegnante non perde occasione per sottolineare le loro capacità e accrescere la loro autostima.

Viene distribuito un foglio ciascuno su cui provano a scrivere.

N. non inizia a scrivere e osserva gli altri.

Ins.: "Lì cosa c'è scritto F.?"

F.: "Una lettera grande"

Una volta terminate le lettere, l'insegnante ripercorre l'incontro precedente e riprende l'argomento della ricetta della pizza.

F.: la mia mamma fa la pizza"

La maestra rilegge quanto scritto fino a quel momento: *"loro hanno detto per fare la pizza serve l'acqua e anche che cosa?"*

O.: "il pomodoro"

H.: "no patatine"

O.: "sì invece io l'ho mangiata la pizza con le patatine"

Ins.: "non per forza, ma prima con cosa si fa il cerchio?"

O.: "serve l'acqua e una cosa rotonda da fare a fette"

Ins.: "si fa un cerchio...poi avete detto che serve il sugo?"

G.: "poi si piatta"

F.: "poi metti il sugo"

G.: "poi metti le olive, i würstel"

Ins.: "poi le patatine tra parentesi se piacciono"

La maestra accoglie tutte gli stimoli nati dai bambini, non dimenticando l'obiezione sulle patatine di H.

O.: "a me piacciono tantissimo"

La maestra aggiunge al testo "a qualcuno piacciono tantissimo", poi rilegge il testo.

La rilettura passo a passo del testo prodotto aiuta i bambini nella revisione per poter fare delle modifiche e delle aggiunte. Inoltre, è utile per mantenere il filo del discorso e seguire lo svolgimento del testo in modo coerente.

Ins.: "poi cosa bisogna fare?"

G.: "poi forno"

Ins.: "per quanto?"

G.: "due minuti"

Ins.: "siete tutti sicuri?"

Rispondono tutti di sì.

O.: "e poi si mangia"

Ins.: "quanto si mangia?"

O.: "tanto!"

H.: "formaggio!"

Ins.: "formaggio? Forse ci voleva il formaggio, dove lo mettiamo H.?"

O.: "sopra le olive?"

La maestra rilegge tutto l'articolo e chiede se vogliono aggiungere qualcos'altro e se sono tutti d'accordo.

Il testo definitivo apparso all'interno del giornalino è il seguente:

PIZZA

LA RICETTA DEL NOSTRO PIATTO PREFERITO SECONDO NOI SI CUCINA
COSÌ...

PER FARE LA PIZZA SERVE L'ACQUA E
UNA COSA ROTONDA DA FARE A FETTE,
CHE FORSE SI FA CON LA FARINA PIÙ ACQUA.
SI FA UN CERCHIO, POI SI PIATTA CON
IL MATTARELLO, POI METTI IL SUGO, CI
SI METTE LE OLIVE, IL FORMAGGIO, I
WURSTEL (LE PATATINE SE PIACCIONO,
A QUALCUNO PIACCIONO TANTISSIMO).
POI FORNO, PER DUE MINUTI, POI SI
MANGIA TANTO!

Gli altri leggono con la maestra l'articolo redatto dall'altro gruppo dei bambini di tre anni.

O.: "si toglie il pannolino, poi ci si siede e poi si spinge un pochino"

Ins.: voi lo avete letto il libro Plof? Dice proprio questa cosa"

O.: "noi abbiamo letto quello della cacca in testa"

Si chiede ai bambini se consigliano il libro.

Poi la maestra chiede chi vorrebbe disegnare i vari elementi necessari per completare i due articoli, ogni bambino sceglie il soggetto che preferisce.

Una volta ultimati i disegni, si riprende il foglio con le lettere scritte in precedenza e vengono utilizzati dei timbri a forma di lettera, ogni bambino è libero di scegliere quella

che preferisce, quasi tutti riconoscono la lettera iniziale del proprio nome, altri alzano la mano per poter chiedere la lettera.

Anche se piccoli, i bambini dimostrano di aver già interiorizzato la regola del rispetto del turno di parola.

I bambini procedono a stampare con i timbri con la tempera nera su un foglio.

H. e F. confrontano le loro lettere Z e N e le sovrappongono.

H. a F.: "sai che io ce n'ho due?"

E: sono uguali

N. se viene invitata a partecipare, partecipa.

F.: "vuoi fare ancora questa H.?" H. annuisce

F. continua a proporre ad altri bambini le sue lettere. Sicuramente questo atteggiamento è dovuto alla tendenza personale alla cura e alla collaborazione del bambino, ma non dobbiamo escludere le pratiche quotidiane volte al sostegno reciproco attuate all'interno della sezione.

Successivamente l'insegnante fa stampare il loro nome con i timbri ai bambini, gestendo la sequenza delle lettere ma lasciandoli liberi di imprimere nella direzione che preferiscono sottolineando come una volta i giornali si facessero così. L'incontro si chiude con il rituale finale.

Il ciclo di incontri successivo riguarda i bambini di quattro anni denominati "coniglietti" appartenenti a tutte e tre le sezioni, i quali verranno suddivisi in due gruppi più piccoli composti da dodici membri il primo e undici il secondo. Il primo gruppo si compone di quattro bambini appartenenti alla sezione delle "Stelle marine", tre appartenenti alla sezione dei "Cavallucci marini" e cinque delle "Conchiglie". Durante il primo laboratorio sono presenti nove bambini.

Il primo incontro segue le procedure dei gruppi precedenti: l'insegnante introduce di cosa tratta il laboratorio, spiega il rituale di passaggio e lascia circa una decina di minuti ai bambini per poter esplorare liberamente diversi materiali di carta disposti precedentemente nella stanza. I bambini con i materiali costruiscono diversi oggetti e personaggi: binocoli, canne da pesca, pinocchi, dinosauri, rinoceronti e cavalieri. Altri costruiscono torri e equilibri. Terminati questi minuti, i bambini mettono a posto il materiale e si siedono attorno al tavolo. La discussione guidata inizia con una domanda stimolo riguardo quale materiale avessero esplorato e quali oggetti.

O.: "Io ho fatto il T-Rex, con le cose dove ci stanno le uova"

N.: "Io avevo fatto una torre con lui con dei rotolini"

H.: "Io ho fatto una casa"

S.: "Io ho costruito con lei un tappeto"

Ins.: "Che materiale avete usato?"

H.: "Le carte"

E.: "Carta"

N.: "Carta di giornale stropicciata"

A questo punto l'insegnante chiede se avessero mai giocato con la carta:

N.: "Io di solito non gioco con la carta ma con i giochi che ho a casa"

Anche tutti gli altri sono d'accordo con N., per cui la maestra successivamente chiede secondo loro perché è stata costruita la carta:

N.: "per disegnarci"

O.: "per tenere le uova dentro"

La maestra spiega che tanto tempo fa, quando c'erano i primi uomini, la carta è stata inventata per disegnare e per scrivere.

O.: " i nostri antenati, c'erano i mammoth e la tigre dai denti a sciabola "

L'insegnante spiega che in quel periodo gli uomini non avevano i fogli di carta e dovevano incidere nella roccia, il che richiedeva molta fatica. Quindi con il passare del tempo hanno iniziato a scrivere sul papiro in Egitto, fino ad arrivare alla creazione della carta in Cina.

J.: " io ce l'ho foglio carta bianco...a casa "

Successivamente l'insegnante introduce l'attività successiva in cui i bambini esplorano con le mani la carta come è stato fatto per il gruppo dei bambini di tre anni.

La maestra chiede ai bambini per cosa utilizzano di solito un foglio di carta.

E.: " Per disegnare, ritagliare, incollare "

O.: " Per fare delle cose di lavoro "

Si procede con l'esplorazione ad occhi chiusi del foglio e l'esposizione delle loro sensazioni.

Per tutti bambini il foglio risulta leggero e liscio; man mano scoprono che, scuotendolo, fa rumore creando un concerto. A questo punto, la maestra chiede loro di notare se ci sono differenze con il foglio di prima.

O.: " Guarda c'è una striscia "

H.: " Io ce ne ho tante strisce "

J.: " Io ce l'ho di là " (indica un punto del foglio)

R.: " Strisce "

S.: " Strisce "

Viene chiesto ai bambini di stropicciare il proprio foglio:

O.: " È un pallino "

S.: " Anche il mio "

Ora i bambini stendono il foglio per poter notare delle nuove differenze con i sensi:

O.: " È tutto ruvido "

La maestra sottolinea come questi fogli raccontino delle storie per poi proseguire l'attività chiedendo di strappare il foglio e selezionare le parti che preferiscono da incollare liberamente su una pagina di quello che sarà il loro libretto.

E.: " Io faccio un quadro "

O.: " Anche il mio c'è un alberello "

Prosegue l'esplorazione con un nuovo foglio bianco: questa volta i bambini piegano come preferiscono il proprio foglio. Uno dei bambini ha qualche titubanza e si rassicura vedendo partecipare anche le maestre alle attività.

R.: " Come hai fatto maestra? Anche così? "

O.: " Io so fare un aereo "

N.: " Io so fare una casa di carta credo "

E.: " Anch'io...io ho fatto un panino "

N.: " Io ho fatto un bastoncino "

La maestra spiega che una volta trovata una forma che li soddisfa, si possono fermare nelle piegature e mostrarla agli altri. Successivamente i bambini incollano la nuova creazione di carta su una nuova pagina del libretto.

E.: " Io l'ho trovato, è un binocolo "

O.: " La mia sembra proprio una barca a vela "

Per l'ultima pagina del libretto, i bambini con un nuovo foglio bianco, possono praticare liberamente dei tagli con le forbici. La maestra suggerisce loro diverse modalità.

J.: " Ho attaccato "

H.: " Maestra io ne ho fatti quattro " (tagli)

R.: " Maestra sembra cuore "

O.: "Quello è un cuore-freccia-aereo"

H.: "Sembra quasi un cuore, come R."

R.: "Maestra fai foto?"

Il bambino nonostante la titubanza iniziale, è orgoglioso di essere riuscito a partecipare all'attività e dimostra di voler mostrare la sua creazione come gli altri suoi compagni a cui l'insegnante ha fatto una foto come documentazione delle attività.

Successivamente vengono ridistribuiti i libretti per poter incollare la nuova produzione.

L'incontro si conclude con il rituale dell'attraversamento del portale.

Al secondo incontro con il primo gruppo di "coniglietti" risultano presenti undici bambini.

Prima di accedere al laboratorio, l'insegnante fa disporre i bambini in cerchio nella zona adiacente alla porta del laboratorio per riprendere ciò che è stato fatto la volta precedente e seguire con il rituale.

Successivamente, come di consueto, i bambini hanno a disposizione circa dieci minuti per poter giocare ed esplorare i materiali messi loro a disposizione. I bambini scoprono diverse modalità tra le quali, giochi simbolici come pirati, cavalieri e coccodrilli, oppure costruiscono torri, capanne e case. R. H. e J. Costruiscono insieme una torre, E. porge a H. un cartone e insieme riducono in pezzetti della carta che inseriscono in un tubo.

I bambini giocano e collaborano spontaneamente, anche tra bambini di diverse sezioni.

N.: "anche il cartone è carta? Non lo sapevo"

Questa frase risulta utile per rendersi conto della lenta presa di coscienza di alcuni bambini e familiarizzazione con il materiale carta. Poco dopo, infatti, lo stesso bambino elencherà gli elementi di carta che ha in mano mentre li riordina.

Alcuni bambini collaborano per costruire una capanna:

N.: "Ho fatto una capanna"

R.: "No metti qua, guarda cosa facciamo"

J.: "Aspetta"

N. al termine del momento di gioco, riordinando nomina gli oggetti che ha in mano:

"Carta, cartone, pezzi di carta"

Una volta tutti disposti attorno al tavolo, l'insegnante chiede ai bambini con cosa hanno giocato:

N.: "Io con il cartone, per fare la capanna ho usato il cartone"

E.: "Io ho combattuto un po' con O."

O.: "Io mi stavo chiudendo e aprendo la bocca" (ha usato dei cartoni come una bocca che si apre e chiude)

Ins.: "E sì una bocca fatta..."

H.: "Di uove"

Ins.: "Non erano uove, cos'era?"

N.: "Il cartone che porta le uova"

A questo punto l'insegnante mostra dei giornalini, che i bambini chiamano libri.

E.: "Lo sai maestra che la mamma mi ha regalato tre libri e uno è di dinosauri"

I bambini iniziano a raccontare dei propri libri, quindi la maestra chiede se a loro piacciono i libri e perché.

N.: "Ma è simile a un libro" (riferito al giornalino)

N.: "A me un po' sì e un po' no"

R.: "No, non lo so"

Altri bambini invece rispondono in modo affermativo.

S.: "A me tanto"

La maestra riprende il filo al discorso ripartendo dal giornalino.

E.: "È un quaderno"

N.: "È un fumetto? Sono dei libri che leggono i grandi"

La maestra fa notare che al contrario ci sono anche dei fumetti all'interno dei giornalini e chiede se sanno di cosa si tratti.

N.: "Credo che è un libro che legge anche mio cugino che è grande"

E.: "Io a casa ho tantissimi libri"

La maestra chiede se qualcuno avesse mai visto un fumetto per bambini e spiega di cosa si tratta. Segue la discussione facendo notare le differenze tra libri e fumetti.

Gli stimoli forniti dai bambini, forniscono all'insegnante la possibilità di analizzare tre forme di comunicazione: i giornali, i libri e i fumetti.

Ins.: "Di solito dentro un libro cosa c'è?"

O.: "Una favola...o un racconto"

Ins.: "Mentre invece dentro questo giornalino c'è una storia a fumetti, un gioco, una pagina da colorare (...) ci sono più cose dentro i giornalini...e di cosa sono fatti?"

N.: "Di carta"

Ins.: "Poi serve qualcos'altro"

O.: "Colore"

La maestra prende nota di tutte le risposte dei bambini.

H.: "Numeri"

O.: "Lettere"

Ins.: "Perché servono le lettere?"

O.: "Per leggere, cosa c'è scritto...se no come fai...non è che facciamo così"

Ins.: "Quando hai fatto così con le mani, ho pensato che forse stavi facendo uno scarabocchio, può essere?"

In questo passaggio l'insegnante cerca di trovare le parole per aiutare i bambini ad esprimersi senza imporre la sua lettura dei gesti, ma semplicemente fornendo la sua impressione a riguardo.

O.: "Sì"

Ins.: "È molto vero, effettivamente se il giornalino fosse pieno di queste cose..."

O.: "Non potevamo fare le lettere"

Ins.: "Non possiamo, non c'erano lettere e quindi..."

N.: "Nessuno lo poteva leggere"

Ins.: "Cosa vi piacerebbe mettere dentro un giornalino?"

H.: "Le lettere"

Ins.: "Le lettere, ma da raccontare che cosa?"

H.: "Colori"

E.: "Giochi...trovare cose nuove...esplorare la natura"

Ins.: "Come facciamo ad esplorare la natura dentro a un giornalino? Vi viene qualche idea? Ad esempio quando avete detto trovare cose nuove ho pensato che uno può consigliare delle cose nuove a chi lo legge"

E.: "Consigliare dei libri"

O.: "Anche consigliare agli amici cose nuove che loro non sanno"

Ins.: "Tipo?"

O.: "Tipo dirgli che i dinosauri esistevano"

N.: "Sì ma poi una pioggia di meteoriti li ha colpiti e...ciao, ciao"

Ins.: "Ragazzi ma vogliamo scrivere un articolo sui dinosauri? Allora che cosa vogliamo dire alle persone che apriranno il giornalino sui dinosauri?"

Ancora una volta, dato il profondo interesse dei bambini riguardo il tema dei dinosauri, viene deciso che l'articolo verterà su questo argomento.

O.: "Che i dinosauri esistevano sulla Terra"

N.: "Tanto tempo fa, quando non c'erano gli umani"

Nel mentre la maestra prende nota di ciò che dicono i bambini.

Ins.: "Sarà vero che non c'erano gli umani?"

O.: "E certo perché i carnivori li mangiano"

Ins. rilegge: "Allora, tanto tempo fa quando non c'erano gli umani i dinosauri erano..."

O.: "Erano sulla Terra perché nello spazio non riescono a mangiare"

N.: "Ma però una pioggia di meteoriti li ha colpiti e...ciao, ciao"

O.: "Ha colpito la Terra"

N.: "I dinosauri volevi dire"

O.: "Aveva colpito dei dinosauri...e solo dei dinosauri piccoli che vivono sottoterra non sono estinti"

Ins.: "Solo i dinosauri piccoli che vivono sottoterra non si sono estinti, e quali sono questi dinosauri che esistono ancora?"

E.: "La lucertola drago, le lucertoline"

O.: "Sai che anni fa anche i coccodrilli esistevano?"

N.: "Sì perché i coccodrilli sono dei dinosauri"

Ins.: "Vi rileggo l'articolo e mi dite se volete aggiungere qualcosa, anche voi intervenite"

E.: "Lo sai che ho scoperto in un documentario che c'erano dei rettili che erano gli antenati probabilmente dei dinosauri che non sono morti con il meteorite ma con la pioggia che li ha coperti sotto la sabbia"

O.: "Quando erano colpiti sulla Terra anche il vulcano eruttava"

Ins.: "Mamma mia che momento difficile per i dinosauri...quindi cosa vogliamo aggiungere?"

O.: "Tipo il T-Rex è morto perché è troppo grande"

N.: "Tanto potevano farlo perché tanto hanno vissuto la loro vita"

Ins.: "Come lo possiamo chiamare questo articolo?"

E.: "Dinosauri"

O.: "Sono troppo belli i dinosauri"

Viene scelto il secondo titolo proposto.

Il testo comparso sul giornalino:

RUBRICA: GLI ANIMALI

SONO TROPPO BELLI I DINOSAURI

I DINOSAURI TANTO TEMPO FA, QUANDO

NON C'ERANO GLI UMANI, ERANO SULLA

TERRA, PERCHÈ NELLO SPAZIO NON POTEVANO MANGIARE.

POI UNA PIOGGIA DI METEORITI HA COLPITO

LA TERRA E I DINOSAURI...E "CIAO-CIAO".

I DINOSAURI SI SONO ESTINTI.

SOLO I DINOSAURI PICCOLI CHE VIVONO

SOTTO TERRA NON SI SONO ESTINTI, COME

LE LUCERTOLINE O ANCHE LA LUCERTOLA DRAGO.

I TIREX SONO MORTI PERCHÈ ERANO TROPPO GRANDI MA HANNO VISSUTO LA LORO VITA!

A questo punto la maestra chiede se qualcuno si sente di fare dei disegni di dinosauri, tre disegnano dinosauri nell'aula laboratorio con una maestra, mentre gli altri si spostano in biblioteca per scegliere un libro da poter consigliare con un'altra maestra.

Ins.: "Di questi libri della nostra biblioteca qualcuno di voi vorrebbe consigliare uno di questi libri? Voi conoscete qualcuno di questi libri?"

J.: "Quello colori"

Ins.: "Fammelo vedere, di che colore è un bacio?"

H.: "Quello di cicciapelliccia"

Ins.: "Quello di cicciapelliccia? Qualcun altro lo conosce? A. fa segno di sì. Allora facciamo così li leggiamo e poi decidiamo quale consigliare"

R.: "Posso consigliare?"

Ins.: "Sì R. tu quale libro vorresti consigliare?"

R.: "Quello"

Ins.: "Vallo a prendere. Qualcun altro?"

Altri bambini si alzano e prendono altri libri.

La maestra legge alcuni dei libri selezionati dai bambini. H. partecipa molto alla lettura e interviene diverse volte.

Ins.: "Allora ragazzi di questi due quale vi è piaciuto di più?"

Ognuno esprimere la sua preferenza, quindi la maestra indice una votazione per alzata di mano. Il valore dell'educazione democratica è uno dei nuclei fondanti dell'istituto e viene

palesato anche tramite la consuetudine dei bambini nell'utilizzare questa modalità per poter esprimere la propria opinione nella quotidianità.

Poi avendo a disposizione ancora qualche minuto, l'insegnante legge un altro libro tra quelli proposti dai bambini: "Il palloncino rosso"¹⁴⁹

Ins.: "cosa vedete qua?"

H.: "un palloncino rosso"

Ins.: "chi è lui?"

H.: "un bambino che sta soffiando un palloncino"

Ins.: "cosa succede qua?"

J.: "più grande"

Ins.: "più grande, il palloncino è più grande...e poi?"

H.: "è diventato una palla"

E.: "è diventato un palloncino"

H.: "a me non credo"

Ins.: "tu non credi, voi cosa pensate?"

R.: "palloncino"

Ins.: "è un palloncino aveva ragione E. e cosa succede?"

E.: "c'era il vento...e l'ha portato via"

H.: "e l'ha portato a casa"

H.: "è diventato una mela e poi è caduta"

Ins.: "oh oh cos'è successo a questa mela caduta?"

¹⁴⁹ (Mari, 2015)

J.: "sì è rotta"

E.: "è diventata una farfalla"

Ins.: "cosa fa?"

E.: "un fiore"

H.: "l'ha strappato"

Ins.: "qualcuno lo raccoglie...cosa succede qua?"

E.: "un ombrello"

H.: "non mi sembra"

Ins.: "e questo cos'è? È un ombrello visto dall'alto. Vi è piaciuto?"

E.: "a me questo"

Ins.: "questo? Allora votiamo"

Come prima si vota per alzata di mano e prevale "Il palloncino rosso"

Per mancanza di tempo la decisione definitiva riguardo quale libro consigliare viene rimandata all'incontro successivo. L'incontro si conclude con l'aggiunta dei nuovi argomenti sull'agenda murale, al momento compilata dall'insegnante, poi potenziata dai bambini di cinque anni, e il rituale.

Il terzo incontro del primo gruppo di bambini di quattro anni sono presenti undici bambini. Con l'avvento del terzo incontro, il rituale iniziale viene modificato come già successo per gli altri gruppi, non nella struttura, ma nell'utilizzo di un mezzo diverso dal tunnel di cartone: un pannello quadrato con un'apertura a forma di cerchio. I bambini lo riconoscono inizialmente come cerchio, poi come lettera.

O.: "come la mia lettera O"

N.: "c'è anche nel mio nome la O"

L'ambiente è stato preparato con un unico tavolo su cui sono sparsi dei giornalini per bambini. L'insegnante chiede ai bambini di ritagliare dai giornalini le lettere che riconoscono. Tutti i bambini dimostrano di saper riconoscere l'iniziale del proprio nome.

O.: "io sto tagliando una E grande"

N.: "maestra ho cambiato idea taglio la O"

R.: "maestra dov'è Y?"

H.: "maestra ho trovato l'H"

R. riesce a trovare tutte le lettere del proprio nome e le dispone nell'ordine corretto.

R.: "maestra ho tagliato Y"

N.: "maestra sono riuscito a tagliare 5 O"

Alcuni bambini hanno qualche difficoltà, ma con il supporto dell'insegnante riescono in poco tempo a partecipare all'attività. A questo punto, la maestra chiede ai bambini di raccontare ai compagni quali lettere hanno trovato.

A.: "A"

N.: "un sacco di O"

H.: "una H, una L, una I"

S.: "E...A"

O.: "un 1 che è un numero, e una lettera che mi piaceva"

S.: "una A"

J.: "la S, la I, la E e la J"

A.: "E...C"

E.: "una P e una A e dei numeri"

Ins.: le lettere a cosa servono?"

N.: "per il giornale"

Ins.: "per il giornale ma servono per..., cosa si fa con le lettere"

S.: "per consegnarle"

Ins.: "bravo S. quelle anche sono lettere che si mettono dentro le buste che consegna il postino, invece queste servono..."

N.: "per fare i nomi"

Ins.: "e invece i numeri avete qualche idea a cosa servono?"

O.: "per contare, quanti siamo"

Successivamente i bambini incollano le lettere che hanno trovato su un nuovo foglio bianco.

Si riprende la selezione dei libri da consigliare: la maestra legge il libro "Di che colore è un bacio"¹⁵⁰ con la promessa di leggere l'albo "Il meraviglioso Ciciapellaccia"¹⁵¹ Al termine della lettura, per alzata di mano, i bambini votano il libro che vorrebbero inserire all'interno del giornalino: la maggioranza continua a preferire "Il palloncino rosso". L'incontro termina con il consueto rituale.

Il quarto incontro del gruppo dei "Coniglietti" comincia con l'attraversamento del portale a forma di cerchio. L'attività inizia con un momento di ricognizione riguardo a quanto fatto gli incontri precedenti.

La ripetizione delle attività facilita i bambini nella previsione di ciò che sta per accadere e a richiamare quanto appreso finora.

H.: "Abbiamo giocato, abbiamo letto"

¹⁵⁰ (Bonilla, 2015)

¹⁵¹ (Alemagna, 2015)

Ins.: "Con cosa avete giocato?"

H.: "Con la carta, il cartone"

E.: "Coi giornalini"

H.: "Con la carta dove si mettono le uova"

E.: "Un giornale stropicciato"

A questo punto la maestra legge l'albo illustrato "Il meraviglioso Ciciapelliccia". Terminata la lettura, i bambini votano quale libro preferiscono tra "Il palloncino rosso", "Di che colore è un bacio" e "Il meraviglioso Ciciapelliccia". Il primo libro prevale, quindi la maestra decide di rileggerlo.

La ripetizione aiuta i bambini a concentrarsi, a ripercorrere la storia e allo sviluppo del linguaggio; dato che l'ascolto ripetuto di parole e strutture sintattiche permette l'assimilazione spontanea della lingua e l'ampliamento del vocabolario.

A questo punto, l'insegnante chiede ai bambini di spiegare perché lo vogliono consigliare:

H.: "Perché a me mi piace il rosso"

Ins. chiede se gli altri concordano e poi si annota: "Ci piace perché è rosso...e poi? È un libro che possono leggere tutti? Come lo possiamo dire?"

H.: "Perché è troppo bello, lo possono leggere tutti"

Ins.: "Poi abbiamo detto che lo possono leggere tutti...come mai? Cosa c'è di diverso tra i libri?"

La scelta di un silent book da parte dei bambini permette di avviare una riflessione sul forte livello di inclusività attraverso la potenza delle immagini che lo strumento permette, infatti, tramite le immagini ogni bambino è in grado di seguire il filo narrativo anche quando non comprende appieno quanto i compagni dicono.

E.: "Che qua la pagina è diversa"

H.: "Il rosso è solo qua"

Ins.: "Avete detto che questo lo possono leggere tutti...e questo? Lo possono leggere tutti?"

Tutti: "Sì"

Ins.: "E voi sapete leggere qua?"

H.: "No"

Ins.: "Questo però lo sai leggere, come mai?"

H.: "Perché non ci sono nemmeno le scritte"

Ins.: "Vi ricordate questo ce l'ho letto io, questo invece eravate voi a raccontarlo, come possiamo dire questa cosa?"

La maestra rilegge quanto scritto fino a quel momento.

E.: "Devi parlare solo con la voce...tipo cosa c'è qua e gli altri rispondono"

H.: "Ma i libri non parlano"

E.: "No la voce nostra"

Ins.: "E cosa dicono gli altri? Quando io vi dicevo cosa c'è qui voi cosa dicevate?"

Tutti: "Un palloncino"

Ins.: "Ma come facevate a dire un palloncino?"

H.: "Perché noi lo sappiamo, lo vediamo"

Ins.: "quindi gli altri rispondono dicendo..."

H.: "Quello che vediamo"

Ins.: "E quello che vedevate era sempre uguale?"

Tutti: "No"

E.: "Sempre uguale solo che diventa più grosso"

Ins.: "E quindi sì..."

E.: " Si trasforma, solo che all'inizio è sempre uguale "

Ins.: " Cosa c'è all'inizio? Se uno non lo conosce il libro bisogna dirgli cosa c'è all'inizio "

E.: " C'è un palloncino rosso "

Ins.: " C'è un palloncino rosso che poi... "

H.: " Si trasforma "

I bambini terminano facendo una foto della copertina del libro e ripetendo il rituale.

Il testo definitivo è il seguente:

CONSIGLI DI LETTURA

"IL PALLONCINO ROSSO"

CI PIACE QUESTO LIBRO

PERCHÉ È TROPPO BELLO, LO POSSONO LEGGERE TUTTI.

NON CI SONO NEMMENO LE SCRITTE!

DEVI PARLARE SOLO CON LA VOCE, TIPO DIRE "COSA C'È QUA?" E GLI ALTRI RISPONDONO DICENDO QUELLO CHE VEDONO, CHE VEDIAMO.

ALL'INIZIO C'È UN PALLONCINO ROSSO CHE POI SI TRASFORMA...

Il secondo ciclo dei bambini di quattro anni è composto da undici bambini di cui quattro appartenenti alla sezione delle "Conchiglie", tre della sezione "Stelle marine" e tre della sezione "Cavallucci marini". Le bambine risultano essere tre, di conseguenza i bambini sono otto. Il laboratorio inizia con un momento di spiegazione del consueto rituale di passaggio attraverso il tunnel di cartone. Successivamente si prosegue con l'esplorazione libera di materiali di diverse forme di carta. I bambini esplorano prima le

diverse consistenze, poi alcuni di loro scoprono che possono creare dei suoni battendo sopra le scatole oppure amplificando la propria voce attraverso un tubo. Altri studiano un modo per poter impilare diversi cartoni, altri ancora creano delle specie di cerbottane. Dopo circa una decina di minuti, i bambini ripongono il materiale e si siedono attorno ad un tavolo. A questo punto, la maestra chiede ai bambini con cosa hanno giocato e sono tutti concordi nel riferire che si trattasse di carta e cartone di colori diversi, di spessori differenti e con consistenze diverse. La maestra chiede se avessero mai giocato con la carta, qualcuno dei bambini risponde di giocare con la carta anche a casa per farne palline da lanciare, anelli, aerei o macchine. Viene chiesto ai bambini se conoscono altri usi della carta: rispondono i fogli per disegnare, per fare i cerchi, per fare i braccialetti oppure la televisione.

E.: " Per disegnare, per fare i cerchi "

K.: " Per fare i braccialetti...si può anche fare una televisione di carta o una casa di carta "

S.: " Una casa per i cuccioli animalletti "

Ins.: " Sì e io cosa sto facendo con la carta? "

E.: " Stai scrivendo...si possono fare anche delle freccette "

A.: " I bambini prendono la carta e stoppe "

E.: " Io lo so cosa intendeva...di non mangiare la carta "

A. annuisce

K.: " E non si butta la carta, se i bambini vogliono giocare si vedono la carta che è buttata e dicono no volevo giocare "

Ins.: " Sì però ad un certo punto la carta si butta e dove? "

E.: " Nella spazzatura dove c'è la carta "

G.: "Blu!"

K.: "E non si butta per terra"

L'insegnante approfitta degli stimoli portati dai bambini per introdurre loro il giornalino scolastico e il suo scopo. Partendo dalle osservazioni degli alunni, si decide di scrivere un articolo riguardante i consigli per buttare la spazzatura.

K.: "E non si butta neanche nel mare"

S.: "Anche la plastica"

Dopo aver spiegato brevemente che cos'è un articolo la maestra chiede come intitolarlo.

Ins.: "Prima stavate dicendo la carta...dove si butta?"

E.: "Nel bidone della spazzatura giusta"

G.: "Blu"

K.: "E non si butta nel mare"

Ins.: "Solo la carta?"

Tutti: "No neanche la plastica"

G.: "Il vetro"

E.: "E non bisogna fare la pipì in strada"

K.: "E se buttate la carta nel mare, i pesci..."

S. e G.: "La mangiano"

K.: "E poi i pesci si sentono non bene"

G.: "E poi muoiono"

Ins.: "Dicevate che non si butta nel mare neanche...?"

E.: "E non si butta per strada nemmeno le sigarette"

Molti dei bambini che non hanno preso la parola scuotono la testa in segno di accordo con quanto appena detto da E.

A questo punto la maestra rilegge quello che ha scritto e chiede se vogliono aggiungere qualcosa.

K.: "La pipì si fa nel gabinetto"

E.: "Ma se uno gli scappa tanto, tanto tantissimo la fa per strada dove alcuni non lo vedono"

Non tutti i bambini sono d'accordo su questo punto per cui la maestra interviene facendo riflettere i bambini su quanto sia importante il rispetto delle aree comuni e stimolando la ricerca di un'altra alternativa.

K.: "Oppure se vi scappa tanto tanto la pipì trovate un bar che non è chiuso e dicete posso andare al gabinetto?"

A.: "Per favore"

A.: "Se non ti scappa tanto tanto, se sei quasi a casa, quando arrivi a casa la fai"

La maestra rilegge: "La carta si butta in un bidone blu, cos'altro si butta in un bidone particolare?"

Tramite la scrittura di questo articolo i bambini hanno anche a disposizione un momento per riflettere e analizzare le loro pratiche quotidiane nonché quelle degli adulti attorno a loro.

E.: "La plastica"

E.: "Si butta nel bidone bianco"

S.: "Nel bidone verde"

G.: "Giallo!"

Ins.: "E nel marrone?"

E.: "L'umido"

E. che non è intervenuto finora, decide finalmente di collaborare apportando il suo contributo con la sua esperienza personale.

Ins.: "Nel marrone ci va l'umido, cos'è l'umido?"

E.: "Le cose da mangiare"

E.: "Sì ma anche le cose che sono bagnate"

Ins.: "Ma quindi uno fa da mangiare e poi lo butta lì?"

K.: "No non si butta una cosa da mangiare"

Ins.: "Quindi non si butta le cose da mangiare, quindi si butta cosa?"

E.: "Si buttano le cose che sono vuote"

Ins.: "Allora ragazzi qua c'è un problema: si buttano o non si buttano le cose da mangiare?"

Tutti: "No"

Ins.: "E allora cos'è che si butta?"

E.: "Tipo i noccioli"

G.: "I noccioli delle olive"

E.: "Delle susine!"

E.: "Abbiamo detto un sacco di cose!"

La maestra rilegge l'articolo.

Ins.: "Cos'altro va nell'umido?"

G.: "Tipo qualcosa sciolto dentro la scatoletta"

E.: "Se mai solo la scatoletta!"

E.: "Le acciughe...gli occhi, la testa, la pelle..."

Si procede con un'ultima rilettura dell'articolo.

K.: "Ma però potete buttare da mangiare ai pesci"

Ins.:” Come lo possiamo chiamare questo articolo? Perché stiamo dando questi consigli?”

E.:” Per una città pulita, per favore”

Viene deciso di intitolare l’articolo “Consigli per una città pulita per favore”

Come di consueto, l’attività si conclude con l’aggiunta degli argomenti trattati sull’agenda muraria e il rituale.

Di seguito il testo definitivo apparso sul giornale:

RUBRICA: CONSIGLI

PER UNA CITTÀ PULITA (PER FAVORE!)

LA CARTA SI BUTTA NEL BIDONE DELLA SPAZZATURA GIUSTA, BLU., NON SI BUTTA NEL MARE, NEANCHE LA PLASTICA E IL VETRO!

SE BUTTATE LA SPAZZATURA NEL MARE I PESCI LA MANGIANO E POI SI SENTONO NON BENE E POI MUOIONO (ANCHE ALL'ACQUARIO C'È UNA VASCA SENZA PESCI MA CON DENTRO LA SPAZZATURA!).

INSOMMA POTETE BUTTARE SOLO DA MANGIARE AI PESCI!

PER FAVORE NON BUTTATE LE COSE PER STRADA, NEMMENO LE SIGARETTE.

NON BISOGNA MANCO FARE LA PIPÌ IN STRADA.

LA PIPÌ SI FA NEL GABINETTO! SE VI SCAPPA TANTO TANTO... ANDATE IN UN BAR, NON CHIUSO, E DITE "PER FAVORE POSSO ANDARE A FARE LA PIPÍ NEL WATER?”

SE NON TI SCAPPA TANTO TANTO, QUANDO ARRIVI A CASA, LA FAI!

LA PLASTICA VA NEL BIDONE GIALLO, NEL MARRONE CI VA L'UMIDO, CIOÈ LE COSE DA MANGIARE (CHE ALLE VOLTE SONO BAGNATE).

NON SI BUTTANO PERÒ LE COSE DA MANGIARE CHE SI POSSONO MANGIARE ANCORA, SI BUTTANO TIPO I NOCCIOLI DELLE OLIVE, DELLE SUSINE, GLI OCCHI E LE TESTE DELLE ACCIUGHE.

Il secondo incontro di laboratorio del secondo gruppo di bambini di quattro anni inizia con il passaggio attraverso il tunnel di cartone. Sono presenti dieci bambini: cinque della sezione delle “Conchiglie”, due appartenenti alla sezione delle “Stelle marine” e tre della sezione “Cavallucci marini”.

Successivamente si procede con l'esplorazione del materiale; molti dei bambini si divertono a battere sopra una scatola con dei tubi, la maggior parte, a turno, entra dentro una scatola e si fa trascinare dagli altri. Alcuni di loro costruiscono strutture impilando materiali differenti. Due dei bambini osservano gli altri con attenzione e sorridendo, poi iniziano a parlarsi attraverso dei tubi. Terminato il tempo a disposizione per il gioco, i bambini mettono a posto e si siedono attorno al tavolo.

La domanda stimolo per iniziare la discussione resta la consueta:” *Con cosa avete giocato?*”

Alla quale i bambini rispondono con la carta e il cartone elencando quali giochi hanno fatto e con chi.

E.:” Io ho usato una carta rossa...una casa con S.”

K.:” Io ho giocato con un cartone per saltare” (indica una disposizione di cartoncini colorati di colori diversi su cui si può saltare a mo' di pampano)

K. spiega che è un gioco che fa a casa con le sorelle.

G.:” Io stavo provando a costruire”

L'attività prosegue con la distribuzione di un foglio bianco di carta ad ogni bambino per poterlo esplorare con il tatto.

K.: " Fa anche il solletico "

I bambini notano anche che è liscia e leggera, poi la maestra mostra come fare musica con la carta e i bambini la seguono. A questo punto, si chiede se notano differenze con il foglio che avevano prima.

K.: " No perché il mio è stropicciato "

La maestra chiede ai bambini di appallottolare la carta, poi di stenderla per evidenziare come si è trasformato. I bambini si accorgono che è ruvido, alcuni lo hanno anche strappato, quindi l'insegnante propone di strappare i fogli come preferiscono per creare delle forme.

L'insegnante si impegna sempre a seguire il naturale ritmo dei bambini per proseguire con le attività, come in questo caso dalla casualità dello strappo prosegue chiedendo di strappare la carta.

Si spiega ai bambini che questi strappi verranno incollati, scegliendo liberamente se metterli tutti, alcuni, oppure sovrapporli sulla prima pagina del libretto di carta nera fornito dalla maestra. Al termine di questo momento, si chiede ai bambini di spiegare cosa hanno creato.

S.: " Tre alberi, uno un po' lontano alcuni vicini "

L'insegnante, cerca di verbalizzare ciò che i bambini hanno fatto, facendo notare come ognuno ha trovato una modalità differente per esprimersi e i molteplici utilizzi della carta.

K.: " Ho fatto una fattoria "

S.: " A me sembra un cannone a forma di fiore "

L'attività successiva prevede la creazione della pagina seguente: ai bambini viene fornito un nuovo foglio di carta bianco su cui praticare delle piegature libere fino a trovare una forma che trovano interessante, per poi incollarla sull'ultima pagina del libretto.

A.: "Io so fa un libro e una barca"

K.: "Fatto, questa è una forma che mi piace"

I.: "Finito"

E. non dice niente ma solleva il suo foglio per mostrare il suo lavoro. G. aiuta I. a mettere la colla.

S.: "Adesso il mio libro è diventato una fisarmonica"

L'incontro termina con il rituale conclusivo del passaggio attraverso il tunnel di cartone.

Al terzo laboratorio del secondo gruppo dei "coniglietti" risultano tutti presenti con l'aggiunta di una bambina di 5 anni, poiché gli altri bambini appartenenti al suo gruppo sono assenti. Si inizia il laboratorio con il rituale del passaggio attraverso il tunnel di cartone seguita dall'esplorazione libera del materiale.

T., E., L., e A. a turno entrano in una scatola di cartone per farsi trascinare dagli altri. E. e G. costruiscono insieme, mentre S. crea da sola una torre. K. gioca da sola a strappare pezzettini di carta che mette sopra un cartone. E. e S. costruiscono insieme. *E.: "Se mi aiuti lo facciamo"*. A. batte con un tubo sopra una scatola capovolta, poi E. e S. la girano per entrarci dentro, A. allora batte sui lati. S. mette un cartone sopra la scatola come per chiuderla: *A.: "Vuole fare una casa vero?"* S. conferma. E. usa un tubo come se fosse un cannocchiale.

E.: "Maestra vogliamo fare una tv"

Intenti nella costruzione E. descrive ciò che fa durante la realizzazione: *"Qua si deve appiccicare..."*

S.: " Sì ma come facciamo? "

E.: " Vuoi fare una cosa così? " (dispone due cartoni a L)

S.: " Ci serve la colla "

I. si siede a lato e osserva, mentre T. impila dei rotoli.

Al termine dell'esplorazione, i bambini ripongono il materiale a posto e si siedono attorno ad un tavolo dove sono presenti dei timbri e delle formine a forma di lettere e numeri. L'insegnante inizia la fase successiva chiedendo ai bambini se si ricordano in cosa consiste il laboratorio. Alcuni si ricordano che l'intento è la creazione del giornalino. Altri specificano:

S.: " Dell'asilo "

Ins.: " E i giornali sono fatti di? "

E.: " Plastica...anche di cartone "

Ins.: " Tu dici non sono tutti uguali i fogli, ce ne sono di più spessi? Come si chiama questo? "

E.: " Copertina "

Ins.: " Poi cosa c'è in un giornalino? "

G.: " Quelli per leggere...per scrivere... "

Ins.: " Cosa sono quelli per scrivere? "

K.: " Le penne "

E.: " Scritte "

G.: " Anche dei libri "

E.: " Poi delle pagine "

S.: " Poi ci servono dei pennarelli per disegnare le figure "

E.: " Poi anche se uno non sa scrivere degli stampatelli "

Ins.: "Tu vuoi dire delle cose che si stampano?"

Nuovamente l'insegnante non interpreta quanto detto dai bambini secondo il suo punto di vista ma li aiuta nel precisare quanto vogliono esprimere.

E.: "Delle cose che non si possono scrivere a mano"

G.: "Tipo stampatelli che si pucciano nell'inchiostro"

A.: "Una barca"

Ins.: "Tu vorresti mettere una barca nel giornalino? Come mai? Anche a voi piacerebbe?"

Come sempre, la proposta di un bambino viene vagliata dai compagni, prima dell'intervento dell'insegnante.

Tutti: "Sì"

Ins.: "E che barchetta vorreste mettere?"

G.: "Quelle disegnate"

Ins.: "Voi siete capaci di fare le barchette di carta?"

S.: "Io non le so fare"

Ins.: "Che ne dite di mettere le istruzioni per costruire una barchetta di carta?"

L'insegnante cerca di dare una quadra ai desideri dei bambini affinché possano trovare la modalità giusta per partecipare al giornalino.

G.: "Sì scrivere barchette"

Ins.: "Come potrebbe essere il titolo?"

Tutti: "Barchette"

E.: "Vogliamo insegnare a fare le barchette di carta...io non le so fare"

La maestra inizia a costruire una barchetta di carta e nel mentre verbalizza ciò che fa poi chiede ai bambini di continuare a verbalizzare.

E.: "Si piega così"

Ins.: "In quante parti?"

S.: "In mezzo"

La maestra propone di fotografare i passaggi per poter spiegare meglio il procedimento.

Ins.: "Cosa faccio adesso?"

E.: "Angolo...si porta dalla piega a metà, no in fondo"

S.: "Piegare l'altro angolo"

E.: "Si piega nell'altezza ma non uguale"

Ins.: "Dovete aiutarmi a spiegare cosa si fa qui"

E.: "È piegato uno sopra e uno sotto"

E.: "E vuol dire che sta per diventare una barca"

Ins.: "E adesso cosa ho fatto?"

E.: "Bisogna girare"

E.: "La parte"

E., come per il precedente incontro, aspetta un po' di tempo prima di inserirsi nella discussione, ma poi, constatato il fatto che può decidere liberamente come e quanto collaborare, partecipa attivamente di fatto terminando la parte di testo per la pagina delle barchette.

Ins.: "A questo punto che cos'è?"

E.: "Mezza barca"

Ins.: "A questo punto si fa così che è molto difficile da spiegare"

S.: "Mio nonno fa il contrario, prima piega gli angolini"

La maestra si rende conto che forse la spiegazione è troppo complessa quindi propone di inserire nel giornalino solo le foto dei passaggi fatte dai bambini.

Qui possiamo notare come l'insegnante, nonostante si sia resa di conto di aver tentato una cosa forse troppo difficile per i bambini, abbia avuto la prontezza di riadattarla alle loro capacità.

E.: " Tanto il mio papà me lo può insegnare perché sa fare le barchette "

La maestra scrive ciò che i bambini suggeriscono e chiede: " *Da chi potreste farvi aiutare?* "

E.: " Da papà oppure da mamma "

S.: " O mio nonno "

Ins. scrive: " Potete farvi aiutare dal papà di E. o dal nonno di S. "

Ins.: " E dove potrebbero andare queste barche? "

E.: " Nel mare "

E.: " Non di carta...di carta solo nel mare calmo "

Ins.: " E chi potrebbero portare in mare? "

E.: " I pescatori "

L.: " Io! "

L. ha partecipato all'attività con attenzione, ma fino a quel momento non aveva ancora espresso alcuna opinione.

Ins. scrive: " Potrebbero portare pescatori, L. anche tu? Ok bambine....solo bambine? "

E.: " No anche bambini "

Ins.: " E dove li portano? "

E.: " Pescatori a pescare "

Ins.: " E i bambini? "

E.: " Si buttano in acqua e nuotano "

E.: " Così i pesci li mangiano "

Con una fragorosa risata collettiva e il rituale conclusivo, il terzo incontro del gruppo dei “coniglietti” si conclude.

Il testo apparso sul giornalino è il seguente:

RUBRICA: GIOCHI

ISTRUZIONI PER FARE LE BARCHETTE DI CARTA.

- 1) SI PRENDE UN FOGLIO E SI PIEGA IN MEZZO.
- 2) SI PIEGA DI NUOVO IN MEZZO
- 3) UN ANGOLO SI PORTA DALLA PIEGA NELLA METÀ
- 4) SI PIEGA L'ALTRO ANGOLO
- 5) SI PIEGA COSÌ
- 6) BISOGNA GIRARE IL FOGLIO E PIEGARE

POTETE FARVI AIUTARE DAL PAPÀ DI E. O DAL NONNO DI S.

LE BARCHE POTREBBERO ANDARE NEL MARE CALMO, PORTARE BAMBINE E BAMBINI A NUOTARE E PESCATORI A PESCARE.

L'attività appena proposta rappresenta un ottimo modo per allenare nei bambini il pensiero procedurale alla base dell'acquisizione della competenza di problem solving. Infatti, esso aiuta ad affrontare compiti difficili grazie alla capacità di scomporli in elementi più semplici e quindi più gestibili. Inoltre, la capacità di suddividere in passaggi più piccoli, permette di essere in grado di spiegare in modo semplice ad altri come fare qualcosa attraverso istruzioni chiare e passaggi logici che seguono l'ordine cronologico.

Il primo gruppo di bambini di cinque anni, denominati “orsetti”, è composto da quattordici bambini composti da cinque bambini della sezione dei “Cavallucci marini”, quattro bambini delle “Conchiglie” e cinque bambini delle “Stelle marine”. Al primo

incontro risultano presenti tredici bambini, di cui sette bambine e sei bambini. L'incontro inizia con un momento in cerchio davanti alla porta del laboratorio, dove l'insegnante prova a ricostruire cosa i bambini ricordano del laboratorio degli anni precedenti.

I bambini rispondono che nel laboratorio del giornalino fanno il giornalino della scuola, giocano con il cartone, intervistano le persone, disegnano la città e fanno un percorso.¹⁵²

La maestra procede spiegando il rituale del portale ai bambini, una volta attraversato il tunnel, i bambini si siedono attorno al tavolo. Con il gruppo degli "orsetti" l'insegnante costruisce l'agenda murale, unendo e riordinando tutte le pagine annotate con i gruppi precedenti per dare una struttura definitiva. Poi segue spiegando il significato della parola "redazione" e in cosa consiste il suo compito. L'attività inizia con l'osservazione dell'edizione precedente del giornalino scolastico: la prima cosa che viene disegnata sull'agenda muraria è la copertina con il titolo "La Finestra". L'insegnante spiega che l'immagine di copertina è già stata creata dal gruppo dei pulcini, quindi uno dei bambini disegna un pulcino sopra alla pagina della copertina come promemoria. A seguire, i bambini disegnano un personaggio di una storia sulla seconda pagina, solitamente adibita al racconto, momentaneamente non definito. I bambini leggono il titolo della terza pagina, intitolata "A Scuola", in cui in genere i bambini raccontano un argomento legato alla vita scolastica. Insieme decidono di mantenere questo titolo e disegnano un delfino come rimando al nome della scuola. Sulla quarta pagina, l'anno precedente, era presente un'intervista per questa pagina. Dopo varie proposte su cosa rappresentare, i bambini decidono di disegnare un bambino con un microfono in mano. Per la pagina successiva

¹⁵² L'edizione precedente i bambini hanno creato un gioco in cui era presente un disegno di una città, con un inserto disegnato da solo di case e macchine da poter ritagliare e incollare sul paesaggio.

riguardante i consigli di moda, i bambini disegnano dei vestiti. La maestra prosegue spiegando che il gruppo dei “pulcini” ha creato la pagina dei consigli per fare la cacca, quindi questo gruppo definisce di disegnare una cacca. Si prosegue con l’articolo creato dal gruppo dei “coniglietti” riguardo i consigli su come tenere la città pulita, per il quale viene aggiunta una nuova pagina e si delinea cosa disegnare.

T.: ” possiamo fare una X su un rifiuto per terra e un sì sulla spazzatura su un bidone ”

Seguendo la struttura del giornalino delle edizioni precedenti, viene creata una pagina dedicata ad una ricetta. In questa edizione la ricetta della pizza è stata creata dal gruppo dei “pulcini”. Per questo, il gruppo degli “orsetti” disegna su questa pagina una pizza, una pentola e un pulcino per ricordare chi si è occupato dell’argomento. Successivamente è presente la pagina dedicata ai consigli di lettura, quindi i bambini disegnano dei libri. A questo punto, la maestra spiega che il gruppo dei “coniglietti” ha voluto inserire le istruzioni per creare delle barchette di carta, che i bambini decidono di inserire all’interno della sezione dedicata ai giochi. Poi viene creata una nuova pagina dedicata agli animali, dato che il gruppo dei “coniglietti” ha creato un articolo sui dinosauri, per il quale viene disegnato un dinosauro. La maestra rilegge l’articolo sui dinosauri ai bambini, i quali specificano di inserire che si sono estinti e correggono “ma però”. Successivamente la maestra legge anche l’articolo riguardante i consigli per una città pulita creato dal gruppo dei “coniglietti”: il gruppo degli “orsetti” non trova modifiche da apportare, quindi disegnano sull’agenda muraria un coniglietto sulla pagina corrispondente. Per quanto riguarda la pagina dei consigli di lettura, la maestra legge quanto detto dal gruppo dei “pulcini” e viene disegnato un pulcino sull’agenda. Al termine dell’attività si fa il punto della situazione riguardo gli argomenti rimasti da completare e i bambini decidono di iniziare a dare consigli di moda.

L.: ” A me piacerebbe essere vestita elegante ”

A.: " Con i pantaloni corti "

N.: " A me con la gonna e con la maglia di Minnie e Topolino "

G.: " Mi piace vestirmi figo "

Ins.: " E cosa vuol dire figo? "

G.: " Sono vestiti un po' strani "

Ins.: " Tipo? "

A.: " A me mi piace vestirmi con una cosa di principessa di colore uguale "

P.: " Cosa vuol dire di colore uguale? "

A.: " Abbinati "

G.: " La mia mamma vuole essere sempre abbinata "

T.: " Io mi voglio vestire con un vestito "

Ins.: " Allora lo metto vicino alla cosa che ha detto N., con la gonna, con i vestiti... "

P.: " Io mi vorrei vestire con delle scarpe che fanno le luci, dei jeans, poi una maglietta blu, degli occhiali da sole e un cappellino "

G.: " E il cappellino con la visiera così oppure un po' storta? "

P.: " Con la visiera così piatta "

G.: " Anche a me mi piace "

G.: " A me mi piace vestirmi con le magliette corte perché la mia mamma mi veste sempre con le magliette corte "

Ins.: " Ok grazie ora ho raccolto tante idee, e a J. come piace vestirsi? "

J.: " Bluey "

Ins.: " Con le cose di Bluey? "

J. dice di sì

L.: " S. a te come piace vestirti? "

S.: "Vestiti fiori"

M.: "Da matrimonio"

Ins.: "Adesso raccogliamo le idee, giovedì gli diamo una forma"

L'insegnante esplicita il fatto che al momento si tratti di un brainstorming e che si procederà a organizzare negli incontri successivi.

L.: "Maestra a me piace vestirmi con la gonna, però con le lune"

Ins.: "E a te H. come piace vestirti?"

H.: "Da piscina"

Ins.: "Da piscina? Sì hai ragione lì serve un abbigliamento adeguato"

L'incontro termina con il rituale del passaggio attraverso il tunnel.

Il secondo incontro del primo gruppo dei bambini di cinque anni inizia con l'attraversamento del portale. Successivamente i bambini prendono posto attorno al tavolo. Risultano presenti undici bambini suddivisi in cinque della sezione "Cavallucci marini", quattro per la sezione "Stelle marine" e due per la sezione "Conchiglie".

L'insegnante introduce gli argomenti delle pagine che non sono stati ancora trattati e chiede ai bambini di scegliere quale preferiscono. I bambini decidono di fare un'intervista: all'inizio propongono di intervistare le maestre come l'anno precedente, poi propongono di intervistare la sezione delle "Conchiglie".

Uno dei bambini chiede cos'è un'intervista, quindi altri bambini gli rispondono che:

T.: "è quando chiedi a qualcuno cosa ha fatto da piccola come abbiamo fatto noi, oppure puoi chiedere cosa vuoi fare da grande"

G.: "a volte intervistano tipo quando uno vince una coppa, gli dicono com'è andata?"

P.: "ah tipo al telegiornale"

La maestra spiega che vuol dire fare delle domande a delle persone per conoscere un po' meglio il mondo. Altri bambini vorrebbero intervistare tutte le bambine e i bambini della scuola. Dopo un breve confronto, i bambini decidono che la domanda di quest'anno sarà *“Cosa vuoi fare da grande e perché?”* come è stato già proposto da T., iniziando dal gruppo presente.

H.: “Le cassette”

Ins.: “Le cassette? Vorresti costruire le case?”

H.: “Costruisce”

G.: “Autobus”

Poi si decide di rimandare questa attività alla volta successiva per poter continuare l'articolo sui consigli di moda.

T.: “Consigliamo un po' la moda”

Ins.: “Cioè?”

T.: “Io la prossima estate vorrei vestirmi fresca”

Ins.: “Siete tutti d'accordo?”

Tutti: “Sì”

Ins.: “Ok quindi potremmo mettere vorremmo vestirci freschi, cosa vuol dire?”

T.: “Vuol dire con magliette a maniche corte e pantaloncini corti”

L.: “Oppure con i pantaloni corti e le mezze maniche”

T.: “Cosa vuol dire con le mezze maniche?”

P.: “Vuol dire con le magliette con le maniche corte”

La maestra rilegge quanto ha annotato finora.

T.: “Anche magliette senza maniche”

Ins.: "Siete tutti d'accordo? Voi dovete pensare che siete gli esperti di moda e dire "la prossima estate andrà molto di moda" e dire le cose che piacciono a voi"

T.: "La prossima estate andrà molto di moda le magliette senza maniche, oppure visto che fa caldo in mutande"

Ins.: "Mettiamo così?"

G.: "No in costume da bagno"

Ins.: "Allora mettiamo ci vuole il costume da bagno per fare cosa?"

G.: "Andare nel fiume congelato"

N.: "Al mare"

L.: "Oppure in piscina"

Ins.: "Ci sono dei colori che saranno di moda la prossima estate?"

T.: "Sì giallo e viola"

Ins. scrive: "I colori di moda per l'estate saranno giallo...che tipo di giallo?"

T.: "Giallino apina e viola fiore"

S.: "Viola"

Alcuni bambini non sono d'accordo.

J.: "Rosso"

G.: "Arancione e rosso"

L.: "Arancione sole"

G.: "No arancione arancia"

L.: "Il rosso lo potremmo chiamare rosso fuoco"

Ins.: "L'altra volta avevate detto anche gonne e vestiti, volete dire qualcosa su questo?"

T.: "Sì per le donne"

Ins.: "Per le donne e basta? I maschi non possono proprio mettersi le gonne?"

Questo passaggio è molto interessante in quanto è possibile notare come la modalità del testo redatto collettivamente possa dare spazio a delle riflessioni di carattere importante, come la questione di genere e la libertà di espressione, attraverso la possibilità di vestirsi come si crede.

G.: "Io sì"

Ins.: "Ecco questa è una cosa interessante. "per le donne gonne, ma anche per i maschi"

G.: "Che vogliono"

Ins.: "Scusate ma le bambine devono mettersi sole le gonne?"

Tutti: "No"

L.: "Le bambine possono usare anche i pantaloni"

A questo punto l'insegnante rilegge quanto scritto.

Ins.: "Avevate detto mi piace vestirmi figo, volete dire qualcosa su questo concetto?"

T.: "Sì tipo che per vestirsi figo devi mettere anche il cappellino tirato indietro"

Ins.: "Siete tutti d'accordo? Il cappellino girato come?"

T.: "Con la visiera dietro proprio un bel look!"

L.: "E andare sullo skateboard"

G.: "Maestra a volte per vestirsi fighi servono i pantaloni di jeans corti bucati"

T.: "I capelli rock"

Ins. ripete: "I capelli vanno portati rock"

T.: "Con le punte"

G.: "No capelli un po' più corti dei tuoi però neri"

Ins.: "Chi li ha lunghi come li deve portare?"

T.: "Un po' ricciolini"

G.: "Poi serve un gilet un po' nero e un po' marrone"

Ins.: "Siete tutti d'accordo?"

Tutti: "Sì"

G.: "E poi non ti devi mettere niente sotto il gilet"

Ins.: "siete tutti d'accordo?"

In numerose occasioni l'insegnante, prima di continuare a scrivere, chiede l'approvazione collettiva dei bambini, i quali si sentono liberi di dissentire con le opinioni dei compagni, che prontamente ritrattano quanto espresso senza prenderla sul personale affinché possa andare bene a tutti.

Tutti: "No"

G.: "Ok allora una maglia bianca o una canottiera bianca"

T.: "Poi occhiale da sole fighissimi"

Ins.: "Come sono gli occhiali da sole fighissimi?"

T.: "Ti servono dei fulmini qua"

Non sono tutti d'accordo quindi preferiscono occhiali neri.

P.: "Lo sai maestra che io a casa ho una collana dorata?"

Ins.: "Ah quindi tu vorresti parlare degli accessori"

T.: "Sì serve una collana d'oro"

A.: "E braccialetti tutti d'oro"

G.: "Poi ti serve la chitarra elettrica e devi avere un marsupio tutto nero"

Ins.: "Ma quindi scusate per avere i capelli rock cosa devo fare?"

T.: "Devi fare la tinta nera"

N.: "Le trecce"

T.: "Sì ma rosa con gli elastici neri"

T.: "Poi devi avere il trucco nero"

Ins.: "Ma per bambini?"

Tutti: "No per grandi"

Ins.: "Va bene facciamo tesoro di questi consigli però rimaniamo sui consigli che possiamo dare ai bambini. Non abbiamo parlato delle scarpe"

G.: "Scarpe di pelle nera e assolutamente bisogna fare parkour"

Ins.: "Lo devo scrivere assolutamente bisogna fare parkour?"

Sono tutti d'accordo, per le scarpe altri propongono sandali e ciabattine.

T.: "Neri"

N.: "coi brillantini rosa"

Al termine dell'attività si può notare come la conversazione sia sicuramente stata portata avanti da determinati bambini, ma tutti con piccoli interventi hanno saputo e soprattutto voluto dare il loro contributo.

La discussione si conclude con la lettura e revisione dell'articolo.

Ins.: "Come possiamo finire l'articolo?"

T.: "Possiamo dire per la chiusura, 1...2...3...rock!"

L'incontro si conclude con il passaggio attraverso il tunnel.

L'insegnante ha deciso successivamente di eliminare alcuni dei termini utilizzati dai bambini non ritenendoli consoni nella versione definitiva del giornalino:

RUBRICA: CONSIGLI

CONSIGLI DI MODA PER LA PROSSIMA ESTATE

VORREMMO VESTIRCI FRESCHI, JEANS CORTI, PANTALONI CORTI, ANCHE MAGLIETTE SENZA MANICHE.

CI VUOLE IL COSTUME DA BAGNO PER ANDARE IN UN FIUME CONGELATO SE FA CALDO O AL MARE O IN PISCINA.

I COLORI DI MODA PER L'ESTATE SARANNO: GIALLO APE E VIOLA FIORE, ARANCIONE ARANCIA E ROSSO FUOCO. PER LE BAMBINE GONNE MA ANCHE PER I MASCHI CHE VOGLIONO. LE BAMBINE POSSONO USARE ANCHE I PANTALONI.

PER VESTIRSI ALLA MODA POSSIAMO METTERE ANCHE IL CAPPELLINO, PERÒ GIRATO CON LA VISIERA (DRITTA) DIETRO.... PROPRIO UN BEL LOOK PER ANDARE IN SKATE!

PER ESSERE PROPRIO AL TOP SERVONO ANCHE I JEANS STRAPPATI E UN GILET UN PO' NERO, UN PO' MARRONE.

I CAPELLI VANNO PORTATI ROCK, CON LE PUNTE SE SONO CORTISSIMI. SE SONO LUNGHI; UN PO' RICCIOLINI E A CASO,

AL MASSIMO TRECCIOLINE ROSA!

OCCHIALI DA SOLE E BRACCIALI!

POI CONSIGLIAMO UN MARSUPIO E ASSOLUTAMENTE CONSIGLIAMO DI FARE PARKOUR!

AI PIEDI SANDALI NERI O CON I BRILLANTINI ROSA E LE UNGHIE... NERE!

SARÀ UN'ESTATE A BASE DEL ROCK!

Il terzo incontro del primo gruppo degli “Orsetti” inizia con il rituale di passaggio nel tunnel: all’incontro sono presenti dodici bambini, di cui quattro della classe dei “Cavallucci marini”, cinque della classe delle “Conchiglie” e tre della sezione delle “Stelle marine”. L’insegnante inizia rileggendo l’articolo riguardo i consigli di moda composto durante lo scorso incontro, per poi suddividere i vari elementi da disegnare per completare gli articoli: una caccia, una mano rock, la Terra, una padella, un dinosauro e

dei vestiti rock. I bambini scelgono liberamente come contribuire al giornalino. Una volta terminati tutti i disegni, i bambini iniziano ad intervistarsi tra di loro.

M.: "Io farò l'artista, farò il disegnatore, il capo del cinema e spiderman"

A.: "Io da grande voglio fare le torte"

T.: "Io da grande voglio fare la sindaca"

A.: "L'artista che disegna"

P.: "Io voglio fare il protagonista dei film"

N.: "Io da grande io voglio fare la pompiere donna"

J.: "Autobus"

S.: "La grande"

N.: "Io voglio fare i colori"

S.: "Anch'io voglio i colori"

Ins.: "Cosa vuoi fare con i colori?"

N.: "Case, voglio colorare case"

S.: "Io voglio colorare i fogli"

L.: "Forse voglio fare la maestra del circo perché ci sono tante cose belle"

H.: "La terra"

Ins.: "Nel senso che vuoi fare il contadino?"

H.: "Sì"

G.: "Il ballerino come faccio adesso"

Al termine dell'incontro, si ripete il rituale del passaggio attraverso il tunnel.

Il quarto incontro del primo gruppo di "orsetti" si svolge all'interno della sezione dei "Cavallucci marini", per poter condurre le interviste agli altri compagni che

solitamente svolgono i laboratori nelle varie sezioni presenti sul piano. All'incontro sono presenti dodici bambini, di cui quattro appartenenti alla sezione delle "Stelle marine", cinque delle "Conchiglie" e tre dei "Cavallucci marini". I bambini ripercorrono per gli assenti allo scorso incontro quale domanda hanno deciso di porre all'interno delle interviste, iniziando a domandare ai presenti. Di seguito, a coppie, procedono a chiamare una coppia di bambini. Per ogni coppia viene spiegato che sono stati chiamati perché stanno conducendo un'intervista per il giornalino della scuola e viene proposta la domanda "che cosa vuoi fare da grande? Perché?"

In alcuni casi è stato necessario l'intervento di una bambina che parla bengalese per tradurre la domanda e le risposte dei bambini. Spesso l'insegnante rilegge le risposte ricevute fino a quel momento nel caso in cui qualche bambino avesse bisogno di ispirazione.

G.: "L'autista dell'autobus"

K.: "La dottoressa"

N.: "Anche io il dottore"

E.: "Il carabiniere perché mi piace guardare le cose che fanno i carabinieri, come guardare le impronte digitali"

D.: "La ballerina perché mi piace danzare"

O.: "Il pompiere"

E.: "Io voglio essere un dinosauro"

T.: "Quello che pulisce il mare"

M.: "Treno, voglio guidare il treno"

A.: "Il calciatore"

H.: "La dinosaura"

F.: "Io voglio fare il pompiere con la scala, voglio stare sul camion e accendere le sirene"

A.: "Voglio stare a scuola, fare il teacher"

T.: "Dentista"

S.: "Io la maestra"

J.: "Anche io la maestra"

S.: "Il poliziotto"

N.: "Nel cantiere"

Ins.: "Ma cosa?"

N.: "Non lo so, ci penso"

A.: "Polizia"

H.: "Voglio fare l'avvocata, perché mi piace"

A.: "Un sole e le torte"

M.: "La mamma, voglio fare come la mia mamma che fa la maestra"

B.: "Autobus"

Z.: "Il libraio perché è bello"

M.: "Due bebé"

N.: "Poliziotto"

I.: "Veterinario che cura i cuccioli degli animali"

D.: "Il carabiniere perché mi piace farlo"

Dato che l'attività è quasi completamente gestita dai bambini, la trascrizione combacia perfettamente con il testo definitivo comparso sul giornale:

RUBRICA: INTERVISTA

QUEST'ANNO GLI ORSETTI HANNO DECISO DI INTERVISTARE I BAMBINI E LE BAMBINE DELLE CONCHIGLIE, DEI CAVALLUCCI MARINI E DELLE STELLE. LA DOMANDA È: " COSA VUOI FARE DA GRANDE?"

M. IO FARÒ L'ARTISTA, FARÒ IL DISEGNATORE, IL CAPO DEL CINEMA E SPIDERMAN

A. IO DA GRANDE FARÒ LE TORTE

T. IO DA GRANDE FARÒ LA SINDACA

A. INVECE IO SARÒ L'ARTISTA CHE DISEGNA

P. IO VOGLIO FARE IL PROTAGONISTA DEI FILM

E. DA GRANDE VOGLIO FARE I COMPITI

N. IO DA GRANDE VOGLIO FARE LA POMPIERE DONNA

J. AUTOBUS, GUIDARE!

S.M. LA GRANDE!

N. IO VOGLIO FARE I COLORI

S. ANCHE IO I COLORI!

COSA VUOL DIRE?

N. CASA, VOGLIO COLORARE CASE

S. IO VOGLIO COLORARE I FOGLI

L. FORSE VOGLIO FARE LA MAESTRA DI CIRCO.

PERCHÉ CI SONO TANTE COSE BELLE!

H. LA TERRA

NEL SENSO CHE VUOI FARE IL CONTADINO?

H. SÌ!

G. IL BALLERINO, COME FACCIO ADESSO

G. L'AUTISTA DELL'AUTOBUS

K. LA DOTTORESSA

N. ANCHE IO IL DOTTORE

E. IL CARABINIERE, PERCHE MI PIACE GUARDARE LE COSE CHE FANNO I
CARABINIERI

D. LA BALLERINA, MI PIACE DANZARE

O. IL POMPIERE

E. IO VOGLIO ESSERE UN DINOSAURO

T. IO QUELLO CHE PULISCE IL MARE

G. ANCHE IO, TANTO LO POSSONO FARE ANCHE LE FEMMINE, POSSONO
FARE TUTTO!

M. VOGLIO GUIDARE IL TRENO

A. IL CALCIATORE

H. LA DINOSAURA

F. IO IL POMPIERE CON LA SCALA, VOGLIO SALIRE SUL CAMION E
ACCENDERE LE SIRENE

A. IL POLIZIOTTO PERCHÉ È BELLO CATTURARE I CATTIVI

A. VOGLIO STARE A SCUOLA, FARE IL TEACHER

T. LA DENTISTA

S. IO LA MAESTRA

J. ANCHE IO LA MAESTRA!

S. IL POLIZIOTTO

N. NEL CANTIERE

MA COSA?

N. NON LO SO, CI PENSO

A. POLIZIA

T. POLIZIA ANCHE IO

H. VOGLIO FARE L'AVVOCATA, PERCHÉ MI PIACE

A. UN SOLE E LE TORTE

M. LA MAMMA E LA MAESTRA

B. VOGLIO FARE L'AUTOBUS E GIOCARE

Z. IL LIBRARIO

M. DUE BEBÉ

N. IL POLIZIOTTO

I. IL VETERINARIO CHE CURA I CUCCIOLI E GLI ANIMALI

D. IL CARABINIERE PERCHÉ MI PIACE FARLO

E. COSTRUIRE I GIOCHI.

Il primo incontro del secondo gruppo degli “Orsetti” inizia con la spiegazione del rituale di passaggio seduti per terra in cerchio davanti alla porta e si chiede ai bambini cosa si ricordano del laboratorio degli anni precedenti. I bambini dimostrano di ricordarsi molti elementi delle edizioni precedenti del giornalino. Il gruppo è composto da quattordici bambini, di cui cinque bambini della sezione delle “Conchiglie”, quattro appartenenti alla sezione delle “Stelle marine” e cinque dei “Cavallucci marini”. Al primo incontro risultano presenti dieci bambini. Una volta che tutti i bambini sono seduti al tavolo, la maestra ripercorre quanto fatto dagli altri gruppi attraverso l'utilizzo del diario murale. Questo gruppo decide contribuire inventando una storia.

Inizialmente viene proposto di raccontare una storia su degli unicorni, poi si decide per una storia sui ghepardi su suggerimento di un bambino che ha da poco visto un documentario sull'argomento.

M.: "C'erano una volta tanti ghepardi che camminavano nella savana"

N.: "Che cacciavano le gazzelle"

Ins.: "Perché cacciavano le gazzelle?"

K.: "Perché avevano fame"

N.: "Quando una veniva presa, gli altri la mangiano tutti insieme"

Ins.: "Quando un ghepardo prende una gazzella, cosa succede?"

D.: "La mangiano tutti insieme"

K.: "Poi arriva una fata e diventano amici"

M.: "Poi arriva un unicorno trasforma le gazzelle in amiche dei ghepardi"

N.: "Un giorno arrivò una fata su un unicorno"

Ins.: "E cosa potrebbe succedere?"

B.: "Mangiare pane"

La maestra rilegge l'ultima frase: "un giorno arrivò una fata su un unicorno che suggerisce ai ghepard di mangiare pane"

N.: "Anche la verdura che fa bene"

Ins.: "Sì è vero il pane nella savana è difficile trovarlo"

M.: "Ma è facile trovarlo al panificio"

Ins.: "Ma nella savana c'è il panificio?"

Tutti.: "No"

Ins.: "Allora gli propone la verdura"

N.: "Che è più facile da trovare"

Ins.: "E i ghepardi cosa dicono quando gli dicono di diventare vegetariani?"

Tutti: "Grazie"

Ins.: "Ah quindi diventano vegetariani?"

K.: "Sì e amici con le gazzelle e gli dicono scusa"

Ins.: "E le gazzelle?"

N.: "E le gazzelle dicono grazie per averci lasciato stare"

N.: "I ghepardi vanno a casa a riposare"

Ins.: "E le gazzelle dove vanno?"

D.: "Vanno a mangiare"

M.: "Erba"

Ins.: "E la fata?"

D.: "La carne"

Ins.: "Che carne mangia?"

N.: "Un hamburger"

Ins.: "E l'unicorno?"

M.: "Le fragole di fata"

Ins.: "Finisce così?"

K.: "Si danno un abbraccio e si danno un bacino"

Ins.: "Questo allora lo mettiamo prima"

Nel mentre che i bambini raccontano l'insegnante trascrive tutto cercando di fornire una struttura sommaria al racconto.

M.: "Ma non si danno i bacini le gazzelle"

N.: "Delle leccate"

A questo punto la maestra rilegge la storia e chiede se vogliono fare delle aggiunte.

N.: "Una volta vanno al ristorante e i robot gli danno quello che hanno ordinato"

Ins.: "Un'altra volta vanno o potrebbero andare? Cosa diciamo vanno o glielo consigliamo?"

M.: "Vanno"

K.: "Strana questa savana, stranissima!"

Durante quest'attività l'insegnante stimola l'approfondimento del racconto tramite delle domande, ma si può notare come siano i bambini a gestire quasi completamente la redazione del testo. Inoltre, un altro elemento importante da sottolineare risulta essere il completo rispetto del turno di parola dei compagni e la capacità, nata dall'abitudine di avere un'insegnante disposta a trascrivere ciò che dicono, di aspettare che abbia terminato prima di proseguire con il racconto.

Successivamente i bambini disegnano alcuni elementi della storia come i ghepardi, l'unicorno, la fata e gli alberi della savana suddividendosi i compiti a seconda delle preferenze di ognuno. A questo punto, si procede a scegliere il titolo della storia tramite una votazione per alzata di mano: viene proposto "la fata e i ghepardi" oppure "la fata della savana". La maggioranza sceglie la seconda alternativa.

L'incontro termina con il rituale del tunnel per uscire dal laboratorio.

Il secondo incontro del gruppo dei bambini di cinque anni comincia come di consueto seduti in cerchio sull'uscio del laboratorio dove si ripercorre quanto fatto l'incontro precedente e si ripete il rituale di passaggio attraverso il tunnel. All'incontro sono presenti nove bambini di cui quattro appartenenti alla sezione "Conchiglie", tre della sezione delle "Stelle marine" e due delle "Conchiglie". A questo punto, i bambini prendono posto al tavolo per proseguire con la rilettura della storia inventata durante lo scorso incontro.

Segue un momento dedicato alla decisione di occuparsi della pagina intitolata “A scuola” in cui i bambini raccontano aspetti della loro vita scolastica. Il gruppo decide di raccontare quali giochi fanno a scuola e, tramite la tecnica del brainstorming, l’insegnante si annota tutti i suggerimenti dei bambini. Successivamente la maestra sollecita la riflessione riguardo a quando e dove di solito giocano e con che frequenza.

K.: “Nella scuola Delfino ci sono tanti giochi”

Ins.: “Si gioca tanto o poco?”

Non sono tutti concordi quindi, in autonomia, M. indice una votazione per alzata di mano per scegliere se scrivere che si gioca tanto oppure poco.

M.: “Facciamo così: alzi la mano chi vuole tanto...1...2...3...ecc...alzi la mano chi dice poco, vince poco”

M. fa parte dei bambini che hanno avuto la possibilità di avere come insegnanti la mia tutor e la sua collega di sezione dal primo all’ultimo anno. Possiamo collegare questo intervento anche alle altre pratiche didattiche utilizzate nella quotidianità della sezione si siano dimostrate fruttuose.

Ins.: “Brava hai regolato benissimo questo momento complimenti”

K. resta scontenta del risultato quindi decidono tutti insieme di aggiungere all’articolo “(...) ma K. vorrebbe giocare di più”.

Z.: “Sapete che il mio compagno di classe N. odia mettere a posto?”

Ins.: “Ecco poi lo mettiamo. C’è un tempo per giocare a scuola?”

M.: “Prima di pranzo e dopo pranzo”

N.: “Anche al mattino”

Ins.: “La mattina cosa succede?”

K.: “Andiamo a scuola e giochiamo”

Ins.: "Dove?"

Z.: "In classe oppure in salone"

M.: "In terrazzo e in palestra"

Ins.: "Ma alla mattina quando entrate?"

Tutti: "No"

Ins.: "C'è una classe in cui vi piace giocare di più?"

Tutti rispondono nelle sezioni diverse dalla propria.

Ins.: "Mi sembra di capire che vi piaccia giocare di più nelle sezioni degli altri, spieghiamo questa cosa"

K.: "Sì a me piace di più perché c'è mio fratello"

Z.: "Perché le altre classi sono più belle"

M.: "Anche altre maestre"

K.: "E altri bambini"

Z.: "Con i miei amici"

D.: "Anch'io"

Ins.: "A anche le nostre..."

K.: "Amiche"

Ins.: "Mica ci sono solo i maschi"

Z.: "Sarebbe bello"

La frase detta da un bambino permette all'insegnante di non lasciar cadere l'argomento, ma anzi di affrontare con i bambini questioni come le discriminazioni di genere, verso le disabilità e basate il colore della pelle.

Ins.: "Ti piacerebbe una classe di soli maschi? Lo sapete che tanti anni fa in Italia c'erano le scuole divise per maschi e per femmine, i bambini e le bambine si incontravano pochissime volte, non giocavano insieme a scuola"

chiede ai bambini se giocano a volte con bambini o bambine

Ins.: "Pensa se ti dicessero che non puoi più giocare con I., fate attenzione a quello che dite, secondo me non vi piacerebbe così tanto stare solo tra maschi, penso vi mancherebbe poter giocare anche in modo diverso"

K.: "Anche a me piacerebbe ci fossero solo maschi perché se ci sono solo femmine non è giusto, sarebbe bello se maschi e femmine si incontrano"

N.: "A me non mi piace nessuno dei due"

Ins.: "A te cosa piacerebbe?"

N.: "Tutti e due uniti"

Ins.: "Anche secondo me, prima anche i bambini che avevano una disabilità"

Z.: "Cosa sono?"

Ins.: "Ad esempio magari bambini che non sentono bene o bambini che non parlano per tanti motivi o bambini che non vedono, o bambini sulla carrozzina, non erano nelle classi con tutti gli altri, erano in delle classi speciali solo loro. E c'erano anche dei paesi dove i bambini neri non andavano nella scuola dei bambini bianchi"

K.: "Assurdo, ma se N. è qua e ha la pelle scura"

Z.: "E noi abbiamo la pelle rosa"

Ins.: "A me non sembra che la nostra pelle sia rosa, io sono proprio contenta di venire al Delfino con i bambini con la pelle di tutti i colori. Se fossimo in una scuola con tutti bambini uguali, ci ho lavorato in scuole così, sono scappata via, ho detto voglio andare nella mia scuola colorata"

E.: "A me piacerebbe tutti biondi"

Ins.: "A te piacerebbe tutti biondi, lo so, però invece è bello stare anche con le persone diverse perché si imparano delle cose nuove, se stai con bambini identici a te dopo un po' uno si annoia. Tu hai detto che a te piace giocare nella classe dei Cavallucci?"

E.: "No ho detto nelle Conchiglie"

Ins.: "E perché ti piace giocare nella classe delle Conchiglie?"

E.: "Perché poi là ci sono anche dei miei amici"

Ins.: "E chi sono?"

E.: "Z."

Ins.: "Z. è tuo amico ma non è mica biondo. Ci hai mai pensato? Ti piace giocare con Z. lo stesso?"

E.: "Sì"

L'insegnante in questo passaggio ha l'occasione di sollevare delle questioni delicate, facendo numerosi esempi reali in modo tale che temi generali, spesso limitati a discorsi vuoti, assumano significati concreti e riescano ad entrare in connessione con la dimensione quotidiana dei bambini. Le pratiche di educazione alla democrazia non devono limitarsi all'utilizzo della votazione, elemento fondamentale ma non l'unico. L'educazione alla democrazia deve fondarsi su esperienze come quella appena descritta, in cui l'insegnante con parole semplici e adatte al linguaggio dei bambini, riesce di fatto ad introdurre l'articolo 3 della Costituzione Italiana.

La maestra riprende l'articolo e rilegge quanto scritto.

Z.: "Nelle altre classi ci sono anche altri giochi"

Ins.: "I. a te che gioco piace trovare?"

I.: "I magneti"

K.: "I magneti i Cavallucci non ce li hanno"

I.: "Neanche le Barbie"

Ins.: "E dove li trovate?"

K.: "Nella classe delle Conchiglie"

Ins. scrive: "Ma quando si va dalle Conchiglie"

D.: "Troviamo le bambole"

N.: "E siamo contenti"

Z.: "Però la vostra classe è bella perché avete la cosa sopra la cucinetta"

Ins. scrive: "Ma la classe dei Cavallucci ha...cos'è la cosa che dici?"

K.: "La tenda"

Ins.: "E a voi cosa piace dei Cavallucci?"

D.: "A me i trenini"

I.: "A me la cucina"

Ins.: "E delle Stelle marine?"

K.: "A me piace la casetta delle Barbie"

E.: "Non la usiamo più perché la maestra non ce la fa usare"

Z.: "A me delle Stelle marine mi piace quei giochi con gli scivoli"

N.: "Tipo quello con i castelli"

Z.: "È tipo il gioco del lunapark"

E.: "Sì sono grandi e grosse"

Ins.: "Poi hanno anche il teatrino, come si usa il vostro teatrino?"

E.: "La maestra ci prende dei personaggi e noi ce li mettiamo nella mano e poi giochiamo"

Ins.: "Lo sapete come si chiamano?"

K.: "Marionette"

A questo punto, la maestra rilegge l'articolo che termina con:

K.: "Ci sono anche tanti altri giochi"

M.: "Questi ci piacciono di più"

Si procede con un'ultima rilettura dell'articolo per controllarlo e decidere quali soggetti illustrare per arricchirlo: ogni bambino sceglie quale gioco preferisce. L'incontro si conclude con il rituale del passaggio attraverso il cerchio.

L'attività riguardante i giochi può essere considerata un'efficace modalità per aprire una finestra sulla quotidianità dei bambini, non a caso il titolo del giornale è stato scelto perché desse la possibilità, sia di guardare all'interno della scuola, sia di aprirsi all'esterno. Inoltre, la necessità dei bambini di raccontare un loro vissuto a qualcuno che non ne è attivamente partecipe, permette ai bambini di ragionare e riflettere sulle pratiche abituali che diversamente non sarebbero state considerate meritevoli di analisi. I bambini, tramite la redazione dell'articolo, possono riconsiderare le loro preferenze in fattori di giochi, ambientazioni e soprattutto i motivi di quelle scelte; ad esempio perché ritrovano gli amici oppure perché ci sono maestre diverse, o ancora perché preferiscono giochi più statici, dinamici o simbolici ecc. Per quanto riguarda le descrizioni accurate di come strutturano i giochi, il ripercorrere della "procedura" dei vari passaggi del gioco offre l'occasione di scomporre in elementi più semplici attività complesse che i bambini svolgono senza rendersene conto.

Il terzo incontro del laboratorio del secondo gruppo dei bambini di 5 anni inizia ricapitolando seduti in cerchio davanti alla porta del laboratorio, in cosa consiste il laboratorio e il nome del giornalino, per poi seguire con il rituale. La maestra riprende gli

appunti sul brainstorming presi in precedenza e rilegge l'articolo scritto lo scorso incontro.

Ins.: "Ci sono altri momenti in cui giocate?"

K.: "Dopo pranzo"

Z.: "O in classe o in salone"

K.: "O in terrazzo"

Ins.: "Che giochi fate in classe?"

K.: "Alla bebé"

Ins.: "Cosa vuol dire?"

Le domande poste dall'insegnante permettono di stimolare la ricerca di termini più adatti e di articolare in modo accurato il gioco proposto.

K.: "Una di noi fa la bebé"

Ins.: "Cosa vuol dire fa la bebé?"

K.: "Fa la neonata, e due sono le mamme"

Ins.: "N. racconta il tuo gioco della pista dell'altra volta"

N.: "Quando facciamo la pista...mettiamo il binario a testa in giù"

Ins.: "Fate la pista sempre nello stesso modo?"

N.: "Facciamo così" (mima con i gesti)

Ins.: "Prova a spiegarlo"

N.: "Non nel normale modo"

Ins.: "Cosa fate?"

N.: "La facciamo in modi diversi, oppure facciamo la pista a forma di W"

Ins.: "Così le palline o le macchinine vanno più piano o più veloci?"

N.: "È un po' difficile per le macchinine ma poi le mettiamo e vanno più veloci, in questo modo vanno sempre più veloci perché alziamo di più la pista"

Ins.: "Perché vi piace questo gioco?"

N.: "Perché ci diverte di più"

Ins.: "Ci sono altri giochi che vi piacciono fare in salone?"

M.: "A me piace anche leggere i libri"

Ins.: "Alle Stelle marine quale gioco piace fare?"

E.: "Nella nostra classe ci sono le macchinine e a me mi piace giocare con quelle"

D.: "A me piace di più giocare con gli animali"

B.: "Io mi piace di più giocare macchinine"

Ins.: "Allora chi gioca con le macchinine mi spiega come fate a giocare con le macchinine?"

E.: "Prendiamo delle macchinine e poi ci giochiamo"

Ins.: "E come ci giocate?"

E.: "Alcune volte ci giocano anche le bambine"

Ins.: "E con gli animali come si gioca D.?"

D.: "Prendiamo gli animali, puoi prendere anche delle casette e giocarci"

Z.: "A me i lego"

I.: "Anche a me"

Ins.: "Perché vi piace tanto giocare con i lego?"

Z.: "Perché costruiamo tante cose"

Ins.: "Le cose che vi sono piaciute di più da costruire?"

Z.: "A me un maneggio"

M.: "A me una casa con tre piani"

N.: "Delle macchine, degli aerei e parchi giochi"

S.: "Macchine"

I.: "Le case, alcune volte a più piani a volte senza"

B.: "Una macchina"

M.: "Costruiamo anche giardini"

B.: "Autobus"

D.: "I personaggi, giochiamo anche con i personaggi"

M.: "Ci sono anche i cuccioli tra i personaggi"

M.: "A me piace tanto che coloriamo"

Ins.: "Anche ad altri piace tanto disegnare e colorare? Come la scrivo questa cosa?"

K.: "Che a noi ci piace tanto disegnare"

Ins.: "Che cosa?"

M.: "A me piace disegnare le persone"

K.: "A me piace fare dei disegni che poi regalo alla mia mamma"

Ins.: "Disegni da regalare alle mamme? Siete tutti d'accordo?"

M.: "Ti ricordi che una volta ho disegnato io e te?"

Ins.: "Sì, quindi anche per le maestre?"

Tutti: "Sì"

Ins.: "Vogliamo anche raccontare i giochi sul terrazzo?"

Z.: "A me mi piacciono le macchinine sul terrazzo"

E.: "A me le biciclette"

Ins.: "Ok come lo scriviamo?"

K.: "Sul terrazzo ci sono delle macchinine e delle biciclette"

D.: "A me mi piace anche la macchinina della Ferrari"

Z.: "Volevi dire quella della Formula1"

Z.: "Ci sono anche dei tricicli"

K.: "Anche uno scivolo piccolo"

M.: "Il cavalluccio! un cavallo a dondolo e un cavallo con sotto le ruote"

Ins.: "E vi piace andare in terrazzo?"

Tutti: "Sì"

M.: "Che poi a me mi sembra di volare con la bici"

M.: "A me mi fa meravigliare il terrazzo"

K.: "Perché c'è l'aria aperta...il cielo...il sole"

K.: "Siamo così contenti che ci scoppia l'amore"

Ins.: "Che cosa potete vedere?"

Z.: "Possiamo vedere le persone in strada che sembrano delle formiche"

Ins.: "Avevate detto che lo vorreste grande infinito come lo vogliamo mettere?"

D.: "Ci piacerebbe un terrazzo gigantesco"

K.: "Infinito"

A questo punto la maestra rilegge l'articolo e controlla che tutti gli argomenti emersi nel brainstorming siano stati affrontati.

Ins.: "Volete anche raccontare come si gioca nella stanza morbida?"

Z.: "È lo spazio morbido"

Ins.: "Cosa si può fare lì?"

D.: "Lì si può saltare"

K.: "Le case"

M.: "Le torri"

Ins.: "Con cosa?"

K.: "Con i cubi, grandi e morbidi"

Z.: "E i tessuti"

N.: "I trampoli"

Z.: "I tamburi"

K.: "I percorsi e le corde"

Z.: "Ci sono anche le palle e la radio per la musica"

M.: "Abbiamo dimenticato che lì facciamo anche yoga"

Ins.: "Invece prima di uscire?"

K.: "Facciamo giochi seri"

Ins.: "Cosa vuol dire giochi seri?"

I bambini sono affaticati, quindi la maestra propone di giocare ad uno di quei giochi che loro definiscono "giochi seri" che fanno i Cavallucci per mostrarlo agli altri: ossia il gioco dei mimi. I bambini giocano fino alla fine del laboratorio per poi ripetere il rituale di uscita.

L'ultimo incontro del gruppo inizia con la ricapitolazione delle cose fatte durante questo laboratorio e il rituale di passaggio attraverso il portale.

L'attività comincia con la spiegazione dell'articolo ai bambini assenti lo scorso incontro e la rilettura e correzione dello stesso.

M.: "Per me è bello mettere a posto"

Ins.: "Perché è bello?"

M.: "Perché se c'è disordine poi ci si può fare male"

Ins.: "Va bene come lo scriviamo?"

Tutti: "Avere cura degli altri"

In questo scambio possiamo notare come si possa sentire l'influenza e l'efficacia delle attività svolte durante l'anno riguardanti il tema cornice dell'anno scolastico: la cura declinata verso sé stessi, gli altri e il mondo.

Ins.: "Quando mettiamo a posto abbiamo cura degli altri e anche di che cosa?"

M.: "Degli ambienti"

K.: "È bello mettere a posto perché poi mangiamo"

Ins.: "Prima di uscire da scuola facciamo giochi seri avete detto, quali sono i giochi seri?"

M.: "Leggere il giornalino della Pimpa, disegnare e prendere un bel libro"

Ins.: "Ma prima di uscire fate queste cose?"

Tutti: "Sì"

Ins.: "Forse con la maestra A. e con me?"

M.: "I mimi"

Ins.: "Chi è che me lo sa spiegare?"

E.: "Che uno deve dire all'orecchio qualcosa"

Ins.: "Uno dice all'orecchio di chi?"

E.: "Di un altro bambino che mimo deve fare...e poi quello che gli ha detto deve mimare e se lo indovina qualcuno va lui"

K.: "Quello che ha mimato dice nell'orecchio tipo fai il gatto a bassa voce e lui lo mima senza fare rumore...gattonando senza fare miao...."

Ins.: "Avete detto che sono giochi seri, chi è mi sa spiegare cos'è un gioco serio?"

M.: "Il bambino che ha indovinato dice di mimare mestieri, animali e personaggi"

Ins.: "Quindi si può mimare anche mestieri, animali e personaggi"

Successivamente la maestra, per fare un esempio di “gioco serio” che fanno di solito alla fine della giornata scolastica, gioca con i bambini al telefono senza fili.

L’alternanza di momenti statici e momenti più dinamici risulta favorevole ad andare incontro alle necessità di tutti i bambini e, inoltre, aiuta i bambini a ricordare i passaggi del gioco che andranno a descrivere successivamente.

A questo punto i bambini procedono a spiegare anche questo gioco.

N.: ” Si passa la parola agli altri ”

M.: ” A bassa voce, nell’orecchio ”

Ins.: ” Poi cosa succede? ”

M.: ” Qualcuno dice una parola e il bambino o la bambina che ha iniziato a dire la parola alla fine dice la parola che gli è arrivata ”

Ins.: ” Dice solo la parola che gli è arrivata? ”

E.: ” Poi dice anche se è giusta ”

I bambini richiedono di poter ripetere il gioco un’altra volta.

Ins.: ” Perché vi piace fare questi giochi? ”

K.: ” Perché sono divertenti ”

Ins.: ” E perché questi li chiamate seri? ”

K.: ” Perché ci sono le regole ”

Successivamente la maestra propone un nuovo gioco come “Simon says” in cui c’è una persona che fornisce dei comandi e gli altri devono seguirli, facendo attenzione che venga ripetuta ogni volta la formula “Nome dice...”

L’attività successiva consiste nel disegnare gli elementi citati nell’articolo dei giochi, ogni bambino sceglie il soggetto che preferisce disegnare. L’incontro termina con il rituale di chiusura.

Il testo definitivo è il seguente:

RUBRICA: A SCUOLA

NELLA SCUOLA DELFINO CI SONO TANTI GIOCHI E SI GIOCA TANTO (MA K. VORREBBE GIOCARE DI PIÙ E VUOLE PROPRIO DIRLO).

LA MATTINA ANDIAMO A SCUOLA E GIOCHIAMO IN SALONE O IN CLASSE. CI PIACE GIOCARE NELLE CLASSI, PERCHÉ CI SONO ALTRE MAESTRE E ALTRI BAMBINI (TIPO I FRATELLI, LE SORELLE, I NOSTRI AMICI E LE NOSTRE AMICHE). NELLE ALTRE CLASSI CI SONO ANCHE ALTRI GIOCHI, TIPO I MAGNETI | CAVALLUCCI NON LI HANNO E NEANCHE LE BARBIE MA QUANDO ANDIAMO DALLE CONCHIGLIE LI TROVIAMO E SIAMO

CONTENTI! LA CLASSE DEI CAVALLUCCI HA LA TENDA CHE È TROPPO BELLA, I TRENINI E LA CUCINA. LE STELLE MARINE HANNO DELLE CASSETTE, UNA È UN LUNA PARK, SONO GRANDI E GROSSE E POI C'È IL TEATRINO DELLE MARIONETTE!

CI SONO TANTI ALTRI GIOCHI, QUESTI SONO QUELLI CHE CI PIACE DI PIÙ TROVARE NELLE ALTRE CLASSI.

DOPO PRANZO GIOCHIAMO O NELLE NOSTRE CLASSI O IN SALONE O IN TERRAZZO. CI PIACE GIOCARE ALLA BEBÈ: UNA DI NOI FA LA NEONATA E DUE SONO LE MAMME. POI C'È IL GIOCO DELLE PISTE: NOI METTIAMO I BINARI NON NEL MODO NORMALE, MA IN MODI DIVERSI, INVENTIAMO PISTE MATTE COSÌ LE PALLINE VANNO PIÙ VELOCI, PERCHÉ ALZIAMO DI PIÙ I PEZZI, COSÌ CI DIVERTE DI PIÙ.

CI PIACE ANCHE LEGGERE I LIBRI, CORICATI O FUORI. COSTRUIAMO TANTE COSE CON I LEGO: CASE (A PIÙ PIANI, CON GIARDINI SUL TETTO E SCIVOLI PER USCIRE), MANEGGI, AEROPLANI, PARCHI GIOCHI, GIARDINI.

POI USIAMO I PERSONAGGI, I CUCCIOLI E GLI ANIMALI LEGO.

A NOI PIACE DISEGNARE: PERSONE, DISEGNI DA REGALARE ALLE MAMME, ALLE MAESTRE, AI PAPÀ, AI FRATELLI, ALLE BABY SITTER, ALLE SORELLE! SUL TERRAZZO CI SONO DELLE MACCHININE (C'È UNA FERRARI DELLA FORMULA UNO!), DELLE BICI, DEI TRICICLI. UNO SCIVOLO PICCOLO, DELLE COSTRUZIONI, GIOCHI A DONDOLO... È BELLISSIMO ANDARE IN TERRAZZO, CI FA MERAVIGLIARE STARE LÌ PERCHÉ C'È L'ARIA APERTA, IL CIELO, IL SOLE...SIAMO COSÌ CONTENTI CHE CI SCOPPIA L'AMORE!

DA LÍ LE PERSONE IN STRADA SEMBRANO DELLE FORMICHE.

CI PIACEREBBE UN TERRAZZO GIGANTESCO-INFINITO!

POI C'È IL SALONE/ SPAZIO MORBIDO, LÍ SI PUÒ SALTARE. FACCIAMO LE CASE, LE TORRI CON I CUBI GRANDI E MORBIDI E I TESSUTI, USIAMO I TRAMPOLI.

SUONIAMO I TAMBURI, USIAMO LE PALLE E LE CORDE, C'È ANCHE LA MUSICA! LA COSA PIÚ BRUTTA È CHE POI BISOGNA METTERE A POSTO DOPO AVER GIOCATO!

PRIMA DI USCIRE DA SCUOLA FACCIAMO GIOCHI SERI,

AD ESEMPIO UNO DICE ALL'ORECCHIO DI UN ALTRO BAMBINO CHE MIMO DEVE FARE, LUI LO DEVE MIMARE E SE LO INDOVINA QUALCUNA O QUALCUNO POI FA LUI O LEI, QUINDI QUELLO CHE HA MIMATO

DICE NELL'ORECCHIO TIPO "FAI IL G ATTO MA A BASSA VOCE, E LUI/LEI FA SENZA FARE RUMORE IL GATTO... GATTONANDO SENZA FARE MIAO... QUESTI SONO GIOCHI SERI!

UN ALTRO GIOCO È PASSARE LA PAROLA AGLI ALTRI A BASSA VOCE NELL'ORECCHIO QUALCUNO DICE UNA PAROLA E ALLA FINE SI DICE SE È GIUSTA SÌ O NO.

QUESTI GIOCHI SONO DIVERTENTI ANCHE SE LI CHIAMIAMO SERI!

La parte legata alla trascrizione e impaginazione del materiale raccolto durante le attività didattiche viene svolta dall'insegnante.

La modalità didattica scelta dall'insegnante prevede alcuni momenti dedicati alla sperimentazione libera e decostruita e altri legati alla necessità di dare spazio alle voci e alle esigenze dei bambini. Inoltre, l'ambiente raccolto e il clima disteso e accogliente che si crea tra l'insegnante e i bambini sicuramente facilita lo svolgimento delle attività e influisce positivamente sull'efficacia delle stesse. La proposta del centro CLEMI¹⁵³, servizio di Réseau Canopé¹⁵⁴, operatore pubblico sotto la tutela del Ministero per l'Istruzione francese, prevede una prima fase in cui viene presentato ai bambini l'oggetto giornale per riuscire a farne emergere spontaneamente il nome, accostandolo al concetto di libro e notandone le differenze e somiglianze. Successivamente si domanda ai bambini cosa pensino si possa trovare all'interno del giornale, con la speranza che arrivino alla conclusione che è composto da testo, foto e talvolta disegni. Infine si invogliano gli alunni a capire a cosa serve il giornale e quindi a scoprire la sua funzione informativa. A questo punto si esplicita la volontà di creare un giornale scolastico oppure riguardante solo la

¹⁵³ CLEMI: centre pour l'éducation aux médias et à l'information. (CLEMI, 2026)

¹⁵⁴ Réseau Canopé: è un'istituzione pubblica a carattere amministrativo, commissionata dal Ministero della Pubblica Istruzione francese per la formazione permanente degli insegnanti, in particolare per quanto riguarda il digitale e le tecnologie digitali. (Reseau Canope, 2026)

classe, con lo scopo di informare chi è esterno, le famiglie, il quartiere etc. su quello che accade all'interno dell'istituto. Restano solo da definire questioni di logistica quali: il nome del giornale, la periodicità, il formato e le rubriche. La seconda fase verte invece, sulla riflessione riguardo a cosa sia necessario per costruire un giornale: il testo e le foto, per poi portare i bambini a proporre vari mezzi utilizzabili per fare foto e presentare dei testi. A questo punto, l'insegnante, mostrando tre foto non riuscite, ragiona con i bambini sul perché esse non possano essere selezionate e spiega loro come fare delle fotografie. Nell'articolo non vengono specificate le modalità né gli strumenti. Una volta selezionate, l'insegnante chiede ai bambini di descrivere quanto vedono nelle foto e trascrive quanto le viene dettato. Tramite questa attività gli alunni vengono stimolati al linguaggio evocativo e lavorano sulla cronologia tramite l'incentivo alla risposta utilizzando le domande: Chi? Che cosa? Dove? Quando? Come? Perché?. È incentivato anche l'utilizzo di marcatori temporali e viene introdotta la dimensione informativa delle immagini. Le attività si ripetono ugualmente con gli altri gruppi organizzando diversi reportage a seconda della rubrica selezionata. Una volta stampato il giornale, si consiglia di presentarlo ai bambini per una nuova serie di scambi e di incentivarli a mostrare il giornale alle famiglie.

Ho potuto riscontrare molte somiglianze e alcune differenze tra queste linee guida per l'alfabetizzazione mediatica sostenute dal Ministero dell'Istruzione francese e l'operato dell'insegnante tutor della scuola dell'infanzia "Il Delfino" che ho avuto l'occasione di seguire.

In primo luogo penso che la prima fase proposta dal centro CLEMI e le prime attività proposte dall'insegnante, per quanto riguarda il gruppo dei tre e dei quattro anni, siano affini in quanto entrambe iniziano cercando di far emergere dalle voci dei bambini il termine giornale e non essendo introdotto direttamente dall'insegnante. Inoltre, si parte

dall'accostamento ai libri, materiale già noto alla maggior parte dei bambini, per stimolare la riflessione collettiva sulle somiglianze e differenze tra i due oggetti e di conseguenza sulla diversa funzione del giornale. Nel caso delle attività proposte dall'insegnante, si può notare una maggiore volontà di collegare il materiale carta con l'oggetto giornale per sottolineare la sua genesi nella storia dell'uomo, per collegare indissolubilmente il giornale con la necessità naturale di esprimersi e di condividere pensieri e opinioni. Inoltre, l'esperienza proposta dal CLEMI incentiva l'utilizzo del metodo giornalistico attraverso l'invito a porsi domande con la regola delle cosiddette cinque "W": Who? What? When? Where? Why? per poter condurre gli alunni ad un primo approccio con la presa di coscienza del potere informativo delle immagini e le conseguenze che si potrebbero sviluppare, in ordini superiori, dalle riflessioni riguardanti la manipolazione delle informazioni tramite le immagini. Al contrario, però non sviluppa il concetto di giornale, come strumento per far sì che i bambini si esprimano e comunichino ciò che accade loro nella loro quotidianità.

La proposta del "Centre pour l'éducation aux médias et à l'information", ponendosi degli obiettivi differenti rispetto all'insegnante tutor, mette in pratica delle scelte didattiche in relazione alle finalità stabilite, ossia una prima forma di alfabetizzazione mediatica attraverso l'esperienza del giornalino scolastico.

Proseguiamo il confronto tra la mia esperienza personale con un dossier della rivista pedagogica "Le nouvel éducateur"¹⁵⁵ intitolato "Le journal de classe en maternelle"¹⁵⁶ in cui vengono riportati alcuni contributi di insegnanti che adottano la tecnica del giornalino

¹⁵⁵ Le nouvel éducateur: rivista pedagogica francese di ICEM nata nel settembre del 1988

(ICEM, 2026)

¹⁵⁶ (ICEM, 2006)

scolastico adattandola alle loro necessità e al loro contesto. Per chiarezza, è giusto sottolineare che le classi di scuola dell'infanzia in Francia sono omogenee per età; quindi suddivise in *Petit section* per i bambini di tre anni, *Moyenne section* per i bambini di quattro anni e *Grande section* per i bambini di cinque anni. In alcuni casi le sezioni collaborano unendo due gruppi: la *Petit section* e la *Moyenne*, oppure la *Moyenne section* con la *Grande section*.¹⁵⁷

L'articolo inizia riprendendo un estratto dall'opera di Freinet intitolata “*Le journal scolaire*”¹⁵⁸ in cui l'autore sostiene che i giornali più belli e originali siano quelli prodotti dalle classi dell'infanzia e dalle prime classi di primaria. Ciò accade in quanto, secondo il suo metodo, i bambini si raccontano e raccontano la loro vita per poi scegliere il testo che meglio esprime gli interessi della classe, essere letto, copiato, illustrato, composto in caratteri grandi e stampato.

La prima insegnante propone il suo approccio per una *Moyenne section*: nel suo caso, il giornale si stampa una volta al mese in un formato A3 fronte e retro e si tratta di un giornale di classe. Il materiale fotografico viene prodotto dall'insegnante e al termine del mese, si tiene un laboratorio denominato “*Giornale*”, che prevede sei elementi, a cui i bambini si possono iscrivere per formare il “*Comitato di redazione*”. Per fare in modo che tutti abbiano partecipato almeno una volta durante l'anno, l'insegnante si premura a variare i gruppi. Insieme tagliano le foto e ogni bambino sceglie quale o quali commentare. La maestra qui svolge solo da presta-mano a cui i bambini dettano quanto

¹⁵⁷ Per completare il quadro del contesto francese, è opportuno sapere che con la legge n° 791 del 2019 l'istruzione alla scuola dell'infanzia è stata resa obbligatoria.

¹⁵⁸ (Freinet C. , 1967)

deve scrivere. Inoltre, i bambini scelgono alcuni disegni tra quelli prodotti nell'arco del mese e vengono aggiunte delle piccole rubriche come eventi avvenuti nelle famiglie, come nascite e compleanni. Al termine, l'insegnante trascrive i testi virgolettati e firmati sul computer per assemblare le varie parti e crearne delle copie. Il giorno successivo, in gruppi, i bambini commentano e leggono i testi. Ogni bambino ha a disposizione una copia su cui scrivere il proprio nome e che può decorare a suo piacimento tutto attorno e tra le varie rubriche e colorare i disegni. Lo stesso giorno, i giornali vengono portati a casa incentivando i bambini a condividerlo con i familiari. Inoltre, una copia del giornale resta a disposizione della classe nel mobile adibito a libreria. Questo esempio, ritengo possa essere utile per sviluppare una riflessione metacognitiva nei bambini per quanto riguarda i loro agiti all'interno della scuola, anche se non so quanto bambini di quell'età possano ricordare cose successe nell'arco di un mese, vista l'acquisizione successiva della concezione del passaggio del tempo. Inoltre, trovo che l'inserimento di piccoli eventi familiari all'interno dei giornali possa rappresentare un efficace metodo per avvicinare e connettere sempre di più la scuola e le famiglie. Credo che la parte conclusiva riguardante la rilettura e commento del giornale una volta ultimato, credo sia un ottimo modo per incentivare i bambini ad esprimere le proprie sensazioni e opinioni, nel tentativo di creare un clima disteso e rispettoso, affinché magari in futuro siano più propensi a discutere e confrontarsi in modo costruttivo. Per questo ritengo che questa modalità possa essere un ottimo adattamento all'età di bambini di quattro anni per la costruzione di una cittadinanza attiva.

Per quanto riguarda la possibilità fornita dall'insegnante ai bambini di colorare e disegnare sulla propria copia del giornale, credo sia un tentativo di rendere i bambini ancora più partecipi e invogliarli ad instaurare un legame più personale con il giornale,

ma penso possa rappresentare un allontanamento dei bambini alla creazione di un'opera condivisa e del suo significato comunitario.

Un altro approccio riportato da un'insegnante in una sezione in cui sono presenti sia bambini di quattro che bambini di cinque anni. Il loro giornale viene prodotto settimanalmente e viene distribuito ai bambini della classe e alle loro famiglie, una copia viene consegnata ad ogni classe e una viene inviata ai corrispondenti. Questa modalità è molto simile a quella precedentemente illustrata, con la differenza che il giornale viene interamente redatto dai bambini compresi i decori attorno gli articoli e alle foto. Un piccolo gruppo di bambini volontari da redazione: sceglie le foto, si ricorda gli avvenimenti più importanti della settimana e ricopia quanto scritto dalla maestra sotto dettato. Inoltre, alcune volte un bambino desidera raccontare qualcosa di personale, ma non sono presenti rubriche standard.

L'insegnante tutor, in un'altra forma, svolge un'attività simile ogni lunedì mattina ispirata da quanto proposto nel libro “Pedagogia cooperativa, le pratiche Freinet per la scuola di oggi”¹⁵⁹ di Enrico Bottero.¹⁶⁰ Il lunedì mattina viene impiegato per disegnare un'esperienza vissuta o un evento particolare le quali poi, chi se la sente, può raccontare ai compagni. Ad ogni descrizione l'insegnante trascrive letteralmente quanto detto dai bambini apponendo la data. Questo strumento risulta certamente funzionale per stimolare il linguaggio e permettere di ampliare il vocabolario, inoltre, è una prima forma di testo libero proposto dal pedagogista Freinet e può rappresentare una modalità funzionale per tenere traccia dei progressi dei bambini nel tempo.

¹⁵⁹ (Bottero, 2021)

¹⁶⁰ (Enrico Bottero): insegnante, dirigente scolastico, per molti anni ricercatore presso l'Istituto regionale di Ricerca Educativa del Piemonte e docente presso l'Università di Torino.

In una sezione di bambini di cinque anni un'insegnante propone di scrivere un giornale settimanale sul quale verranno raccontati gli eventi più importanti della vita della classe. A questo punto, tutta la classe riflette riguardo ad un possibile titolo, le proposte vengono raccolte tutte le mattine e poi selezionata la prescelta con una votazione a maggioranza. Ogni giorno, la maestra scrive alla lavagna "cosa c'è di nuovo?" e annota gli interventi dei bambini. Tutti i giovedì mattina, durante il tempo di lavoro a scelta, viene istituito il laboratorio di scrittura per il giornale durante il quale i bambini dettano all'insegnante le vicende più significative della settimana. La maestra prepara al computer la pagina con dei riquadri bianchi e le foto ridotte. Il giorno successivo durante il laboratorio di impaginazione del giornale, all'interno degli spazi bianchi, i bambini appongono le foto e creano le illustrazioni per i testi mancanti di fotografie. All'interno dell'album di ogni bambino viene incollata una fotocopia del giornale e viene esposta nei corridoi un'altra copia in formato A3 per la fruizione delle famiglie. All'interno dell'articolo l'insegnante si dichiara insoddisfatta in quanto ritiene che l'impaginazione e la decisione di annotare gli interventi alla domanda "cosa c'è di nuovo?" siano troppo diretti dall'insegnante. Quest'ultimo occupa molto spazio e non ne resta abbastanza per l'espressione dei bambini sugli argomenti che appassionano i bambini. Per questo, la risposta alla domanda per come migliorare arriva direttamente dall'esempio di giornale proposto dai loro corrispondenti che forniscono alla maestra un efficace esempio per poter migliorare il loro giornale. Il caso della scuola corrispondente presenta degli articoli scritti e firmati dai bambini stessi. I bambini rimangono affascinati da questa modalità, per cui l'insegnante invece che trascrivere direttamente i testi al computer, scrive ciò che le viene dettato su strisce di carta in maiuscolo e le suddivide in pezzi in modo tale che ogni bambino possa ricopiare con la penna nera il suo testo su delle strisce di carta. Anche

il laboratorio di impaginazione viene modificato: i bambini assemblano le strisce di carta del giorno precedente su un foglio A3 aggiungendo le illustrazioni e i decori.

Ogni settimana alcuni bambini producono i decori, altri si segnano per scrivere gli articoli, altri per illustrarli e altri ancora per creare una prima bozza d'impaginazione.

Personalmente trovo questo contributo molto efficace anche per la risoluzione di alcune mancanze riscontrate durante la mia esperienza diretta. La modalità scelta dall'insegnante tutor risulta sicuramente quella che dedica più spazio alla libertà d'espressione, attraverso l'utilizzo di diverse modalità dei bambini; l'esplorazione libera della carta, la possibilità di inserirsi nelle diverse rubriche come preferiscono e di creare articoli aggiuntivi secondo ciò che loro ritengono vicino al loro sentire. Purtroppo però risulta mancante la possibilità di intervenire sull'impaginazione da parte dei bambini. Ritengo che l'esperienza riportata dall'ultima insegnante dell'articolo abbia trovato la modalità più funzionale a dei bambini così piccoli. La proposta della trascrizione dei testi dei bambini su strisce di carta penso possa essere applicabile anche nel nostro caso, in quanto i bambini, sia all'interno delle attività in sezione, sia nelle attività proposte nel laboratorio del giornalino vengono incentivati alla scrittura spontanea. Inoltre, ciò permetterebbe di collegare ancora di più la motivazione alla scrittura rimanendo perfettamente in linea con la proposta di Freinet per l'apprendimento delle capacità di letto-scrittura secondo il metodo naturale. Per quanto riguarda l'effettiva impaginazione del giornale credo rappresenti un'ottima occasione di didattica inclusiva in cui ogni bambino può prendere coscienza e sviluppare le proprie competenze in linea con i propri interessi, oppure scoprire nuove abilità affinché il giornale venga percepito veramente come un'opera collettiva a cui ognuno contribuisce al massimo delle sue possibilità.

4. CONCLUSIONI

Al termine dell'esperienza di tirocinio ho potuto constatare che, nonostante non sia possibile attribuire completamente i risultati ottenuti alla pratica del giornalino scolastico, esso presenta numerosi aspetti a suo favore. Nella pedagogia di Freinet, fornire al bambino la possibilità di esprimersi attraverso la parola e la sua cultura, per mezzo della comunicazione, assume un'importanza fondamentale. La comunicazione viene intesa come lo strumento che costringe a organizzare ed articolare il proprio pensiero in modo tale che gli altri siano messi nella condizione di comprendere. Inoltre, la comunicazione fornisce la possibilità di entrare nella sfera dell'altro, fino all'auspicabile raggiungimento di una reciproca comprensione. Per tale ragione, le tecniche freinetiane maggiormente proposte tuttora sono la tipografia scolastica e il giornalino, in quanto esse forniscono ai bambini l'occasione di assumere il ruolo di protagonisti del loro apprendimento.

Per quanto riguarda la tipografia, i bambini non rappresentano più i riceventi passivi, ma diventano attivamente creatori di materiali, come giornali e libri che descrivono le loro esperienze reali, che contribuiscono allo sviluppo di competenze comunicative e critiche in linea con il principio di partecipazione proposte da Freinet.

Attraverso l'utilizzo della tipografia i bambini sono liberi di esternare opinioni, riflessioni personali e pensieri. Ciò aumenta l'autostima dei bambini e ne incoraggia il senso di responsabilità.

Inoltre, la realizzazione del giornale rappresenta uno strumento efficace per lo sviluppo di competenze linguistiche: mettere in ordine le informazioni, esporle in modo chiaro e collaborare per giungere ad una stesura definitiva sono competenze chiave per poter scrivere e redigere un articolo. Tramite questa pratica, i bambini possono riflettere sui contenuti e hanno l'occasione di collegare la teoria alla loro realtà quotidiana. Il

giornalino scolastico lascia molto spazio alla creatività degli studenti, i quali hanno la possibilità di esprimersi secondo varie modalità come la scrittura e l'illustrazione.

Le tecniche didattiche proposte favoriscono lo sviluppo di un ambiente educativo inclusivo, in cui si valorizza il concetto di comunità educativa, fondata sulla collaborazione e sulla condivisione di esperienze. In questo contesto, i bambini imparano a cooperare e a rispettare le idee altrui, si impegnano insieme per costruire contenuti per la realizzazione di una mentalità collettiva. L'utilizzo della tipografia e la scrittura collettiva in contesti scolastici restituiscono l'apprendimento della totalità della comunità scolastica fornendo ad ogni studente senso di partecipazione e di valore sociale. Le tecniche della tipografia e del giornalino scolastico sono elementi alla base della didattica di Freinet, data la loro tendenza ad incentivare la cooperazione, a promuovere l'autonomia degli studenti e a rendere la creatività parte integrante dell'apprendimento. Queste modalità fanno fronte alla necessità di costruire contesti formativi attivi, dinamici e inclusivi a stretto contatto con la realtà sociale, permettendo lo sviluppo di competenze comunicative, critiche e sociali negli studenti. Il movimento MCE sostiene l'educazione non limitandola alla sua componente pedagogica, ma considerandola nella sua totalità sociale e politica tramite la responsabilizzazione dei soggetti per una scuola libera dalle disuguaglianze e protesa all'inclusione. Per questo, nel tentativo di costruire una cittadinanza attiva e un legame tra scuola e società, viene incentivata una didattica laboratoriale che promuove la partecipazione e la co-costruzione delle conoscenze. Tutto ciò, integrando nuove informazioni con quelle note per poterle utilizzare in contesti differenti, permette di conferire significati reali alle conoscenze. In sintesi, vengono sviluppati metariflessione, capacità di problem solving e pensiero critico, in modo tale che le conoscenze diventino competenze. Esattamente come erano elementi onnipresenti nella contemporaneità dei grandi maestri come Ciari e Lodi, la stampa e la scrittura

mantengono la loro importanza anche al giorno d'oggi all'interno della quotidianità dei bambini, seppur in forme differenti. La stampa sicuramente rappresenta un forte mezzo di comunicazione, ma è anche un elemento basilare della civiltà moderna, in quanto la capacità di leggere, scrivere e comprendere i simboli siano fondamentali per la partecipazione attiva alla società contemporanea. Risulta quindi responsabilità della scuola educare alla comprensione di questi mezzi, tramite la decodifica, l'analisi e la reinterpretazione, affinché i bambini possano sviluppare una loro personale visione della realtà che li circonda. La realizzazione di un giornalino scolastico permette agli studenti di stimolare una cittadinanza attiva, allenare l'espressione personale, e di ragionare riguardo temi di interesse comunitario, quali l'uguaglianza, i diritti umani e la sostenibilità. In un'epoca in cui la carta stampata rischia di perdere valore, il giornalino, sia cartaceo sia in formato digitale, consolida la sua importanza educativa, poiché prepara i giovani a non limitarsi ad essere consumatori passivi, ma anche produttori consapevoli di contenuti.

In aggiunta, il giornalino può essere considerato una tecnica interdisciplinare in cui i bambini hanno ruoli differenti che si completano e l'insegnante svolge il ruolo di tutor, intervenendo solo al bisogno. Gli allievi, infatti, lavorano secondo un apprendimento basato su progetti. Questo è in linea con il Project Based Learning, che incentiva l'apprendimento a partire dalla ricerca di un tema di valore per gli studenti. Dall'interesse dei bambini ha origine una ricerca che può integrare differenti discipline, stimolando una visione olistica dei problemi. I bambini possono costruire la loro conoscenza partendo da domande concrete, mettendo in pratica l'apprendimento attivo.

La costruzione collettiva dell'apprendimento prevede anche una modalità educativa volta al dialogo, alla collaborazione e al rispetto tra compagni e degli adulti,

all'interno di ambienti che invece di trasmettere passivamente informazioni, permettano la creazione di cultura e di valori.

La didattica di Freinet si compone di tre elementi fondamentali: l'aderenza alla realtà, la comunicazione e la cooperazione. Per questo, si promuove una scuola a fortemente legata con il contesto di vita quotidiano, che utilizzi il cooperative learning e che incentivi la discussione e il dialogo in tutti gli ambienti di vita dei bambini attraverso tecniche come la tipografia scolastica e il giornale. Il giornale mette i bambini nella condizione di sviluppare il linguaggio e il ragionamento tramite diversi strumenti di scrittura quali racconti, pensieri e interviste, insieme allo sviluppo dell'immagine tramite il disegno. Resta da non dimenticare anche l'importante contributo del giornale nell'incentivare al dialogo e all'ascolto. Lodi ci insegna come solo attraverso la sperimentazione e la scoperta di differenti linguaggi i bambini raggiungano competenze affinché siano in grado di utilizzarli in modo conscio e mettendoli sempre in discussione.

Mettere a disposizione dei bambini un'altra tipologia di materiale intellettuale in aggiunta al testo scritto e promuove modalità di osservazione ed interpretazione del mondo che non si limiti all'arte, permettere ai bambini di prendere dimestichezza con l'arte e quindi di educarli all'arte e al disegno.

Educare all'arte e al disegno, ovvero permettere ai bambini di familiarizzare con l'arte, significa mettere a disposizione un'altra tipologia di materiale intellettuale, in aggiunta al testo scritto, e promuovere modalità di osservazione ed interpretazione del mondo che non si limitino all'arte. Ciò viene reso possibile tramite la stimolazione della creatività mediante esperienze sensoriali differenti per approfondire l'arte e le sue

tecniche attraverso diversi materiali e suggestioni in modo tale che i bambini possano “guardare l’arte con occhi diversi”,¹⁶¹

Le tecniche proposte prima da Freinet e poi portate avanti da maestri e pedagogisti come Bruno Ciari e Mario Lodi rispettano e incarnano i valori democratici e sociali sopra espressi, in quanto permettono di attuare comportamenti di collaborazione e di cooperazione. All’interno delle loro classi i bambini, infatti, non recitano le dinamiche e le regole democratiche degli adulti, ma creano la loro democrazia all’interno della classe. La scuola, quindi, è essa stessa la società, non la rappresenta solamente. Di conseguenza, la discussione in classe, la stampa e il giornalino scolastico non consistono solo in mezzi per incentivare i bambini a scrivere, ma rappresentano gli strumenti per poter ragionare sul reale, per analizzare i messaggi che i media trasmettono e per discuterne l’affidabilità. Ciò insegna ai bambini a percepire i giornali come frutto di una ricerca e pensiero parziale, per cui da controllare e non accettare in modo passivo.

L’esperienza del giornalino scolastico risulta attuale ed attuabile per tutte le caratteristiche e punti di forza precedentemente elencati, a patto che si progetti seguendo la linea della didattica attiva incentrata realmente sui bisogni e sulle necessità dello studente, che assume il ruolo di protagonista all’interno del suo personale processo di apprendimento, affinché la conoscenza sia percepita come un processo dinamico e collettivo. Un aspetto di attualità della tecnica proposta del giornalino scolastico riguarda la necessità di educare i bambini ad essere critici con la realtà circostante affinché si pongano domande, siano in grado di accogliere i differenti punti di vista e problematizzino ogni aspetto per poter superare la consuetudine.

¹⁶¹ (Munari, 1981)

In conclusione, si può affermare che non è possibile attraverso lo studio e l'analisi compiuta all'interno di questo lavoro di tesi di laurea verificare l'apporto fornito dalla tecnica del giornalino scolastico senza prendere in considerazione l'influenza delle pratiche didattiche messe in atto dalle insegnanti nella quotidianità. All'interno del plesso Scuola dell'Infanzia "Il Delfino", in particolare modo nella sezione delle "Conchiglie" seguita dall'insegnante tutor, vengono proposte modalità e tecniche seguendo un continuum condiviso con tutte le colleghe per tutto l'anno scolastico improntato allo sviluppo del linguaggio, alla collaborazione e all'inclusione.

Senza dubbio i contenuti prodotti sono uno specchio del gruppo di lavoro, sia attraverso gli articoli creati, sia attraverso le osservazioni riguardanti i piccoli passi avanti e miglioramenti degli studenti durante lo scorrere degli incontri. La tecnica del giornalino scolastico per questo, oltre a portare tutti i vantaggi precedentemente descritti, può rappresentare anche un ottimo mezzo di valutazione per determinare i progressi dei bambini. La modalità per classi aperte, infatti, permette ai bambini di confrontarsi e interagire con compagni differenti dalla consuetudine, conoscendo maggiormente gli altri e contemporaneamente loro stessi affinché la conoscenza profonda possa garantire una maggiore apertura all'altro al di fuori di stereotipi e pregiudizi in un'ottica inclusiva. Inoltre, questo sistema risulta funzionale anche per le insegnanti, in quanto permette di vedere i bambini in contesti altri da quelli abituali e di osservare come interagiscono con elementi e insegnanti differenti. Ciò consente alle docenti di confrontarsi in maniera costruttiva sulla propria percezione dei comportamenti e atteggiamenti dei bambini, affinché, tramite il dialogo, possano cambiare prospettiva e scoprire caratteristiche e inclinazioni inedite dei bambini.

In conclusione, per i possibili sviluppi futuri ritengo che si potrebbe implementare l'attività coinvolgendo maggiormente i bambini riguardo gli aspetti creativi e di

impaginazione attraverso una proposta simile a quella analizzata a partire dalla testimonianza dell'insegnante Sylvie Pralong¹⁶² riportata nel dossier "Le journal de classe en maternelle"¹⁶³ della rivista "Le Nouvel Édicateur" in cui i bambini ricopiano da alcuni pezzi di carta ciò che dettano all'insegnante, poi li riorganizzano su un foglio A3 insieme al titolo e alle illustrazioni in modo tale che siano loro a gestire in autonomia lo spazio che hanno a disposizione. Credo che questa proposta sia la più appropriata alla realtà della scuola genovese in quanto i bambini vengono già quotidianamente stimolati alla scrittura spontanea, con la conseguenza che molti bambini sono già in grado di scrivere il proprio nome, alcuni più grandi anche altre parole, in modo tale da incentivare in modo positivo e funzionale alla loro vita la scrittura, affinché non venga utilizzata come mero esercizio.

Inoltre, si potrebbe incentivare maggiormente la suddivisione dei compiti, affinché i bambini possano sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e dei propri punti di forza e debolezza provando e testando differenti tipologie di attività quali la redazione degli articoli, l'illustrazione oppure l'impaginazione.

Un incentivo rilevante potrebbe trovarsi in una corrispondenza con un'altra scuola dell'infanzia tramite le reti territoriali di MCE che agevolano il contatto tra insegnanti coprendo tutto il territorio nazionale organizzando incontri e laboratori. Ciò porterebbe una importante occasione di scambio e di conoscenza per instaurare relazioni e legami, oltre che di diverse modalità per la realizzazione del giornalino, con ricadute positive sia per i bambini, che avrebbero l'opportunità di conoscere realtà e contesti differenti dal loro, sia per le insegnanti per costruire e migliorare insieme le loro consuetudini didattiche.

¹⁶² Sylvie Pralong: insegnante di pedagogia Freinet appartenente all'ICEM

¹⁶³ (ICEM, 2006)

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1956). Orientamenti didattici. Sulle Tecniche di Freinet. *Cooperazione Educativa*.
- Alemagna, B. (2015). *Il meraviglioso Ciciapellaccia*. Topipittori.
- Bertani, I. M. (2026, giugno 08). *Istituto Comprensivo Maddalena Bertani*. Tratto da PTOF Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2025-2028: <https://www.maddalena-bertani.edu.it/pagine/ptof-2025-2028>
- Bonilla, R. (2015). *Di che colore è un bacio*. Valentina edizioni.
- Bottero, E. (2021). *Pedagogia cooperativa, le pratiche Freinet per la scuola di oggi*. Armando editore.
- Catarsi, E. (1999). *Freinet e la "pedagogia popolare" in Italia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Editori Riuniti.
- Ciari, B. (1966). *Tempo pieno, pieno di che? Riforma della scuola*.
- Ciari, B. (1972). *La grnade disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Ciari, B. (1975). *I modi dell'insegnare*. Roma: Editori Riuniti.
- D'Ascenzo, M., Balduzzi, L., Vecchi, R., Ara, D., Versari, S., & Merlo, D. (2025). «*I modi dell'insegnare*» tra scuola e società *Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari*. Tab edizioni.
- Eynard, V. O. (1978). *Freinet oggi*. Roma: Armando Armando editore.
- Ferrière, A. (1929). *La scuola attiva*. Parigi.
- Freinet, É., & Freinet, C. (1955). *Nascita di una pedagogia popolare*. La Nuova Italia.
- Freinet, C. (1927). *La Gerbe*.
- Freinet, C. (1927). *l'imprimerie à l'école*. Édition Ferrary.

- Freinet, C. (1935, ottobre 10). *Éducateur prolétarien*. Tratto da <https://www.icem-freinet.fr/archives/ep/35-36/35-1/ep-35-1-int.htm>
- Freinet, C. (1939). *Educateur prolétarien*.
- Freinet, C. (1939, ottobre 15). Ce que la C. E. L. a fait pour la mise au point des Activités dirigées dans nos Ecoles. *Éducateur prolétarien*. Tratto da <https://www.icem-freinet.fr/archives/ep/38-39/12-mars39/12-mars39-275.htm>
- Freinet, C. (1948). *L'expérience tâtonnée*. Edition de l'école moderne française.
- Freinet, C. (1960). *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*.
- Freinet, C. (1963). *La scuola moderna*. Loescher.
- Freinet, C. (1967). *Le journal scolaire*. CEL.
- Freinet, C. (1967). *L'éducation du travail*.
- Freinet, C. (1968). *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*. La Nuova Italia.
- Freinet, C. (1969). *Le mie tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freinet, C. (1971). *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*. La Nuova Italia.
- Freinet, E. e. (1947). *Conseils aux parents*. éditions de l'école moderne Cannes.
- ICEM. (2006). Le journal de classe en maternelle. *Le nouvel éducateur*.
- Laporta, R. (1963). *La comunità scolastica*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Lodi, M. (1960). Bandiera: drammatizzazione in tre atti . *Letture drammatiche: teatro delle giovani. Rassegna di lettura teatro cinema radiotelevisione*, 23-43.
- Lodi, M. (1961). *Cipi*. Edizioni Avanti!
- Lodi, M. (1963). *C'è speranza se questo accade a Vho*. Milano: Edizioni Avanti!
- Lodi, M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Milano: Edizioni Avanti!

- Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato*. Einaudi editore.
- Lodi, M. (1973-1978). *Il Mondo*. La Terza Editore.
- Lodi, M. (1974). *Insieme. Giornale di una quinta elementare*. Einaudi editore.
- Lodi, M. (1977). *Cominciare dal bambino*. Einaudi editore.
- Lodi, M. (1978). *La mongolfiera*. Einaudi editore.
- Lodi, M. (1979). *Il Mondo. Mario Lodi e i suoi ragazzi 5*. Universale La Terza.
- Lodi, M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Einaudi editore.
- Lodi, M. (2008). *Costituzione. Le legge degli italiani*. Comune di Cremona.
- Mari, I. (2015). *Il palloncino rosso*. Babalibri.
- MCE. (1997). *Freinet: dialoghi a distanza*. Scandicci: La nuova Italia.
- MCE. (2001). *Costruire...ricostruire*. MCE.
- MCE. (2026, maggio 30). Tratto da mce-fimem.it: <https://www.mce-fimem.it/i-4-passi-a-scuola-per-una-pedagogia-dellemancipazione/>
- Merito, M. d. (2026, giugno 08). *Ministero dell'Istruzione e del Merito*. Tratto da [www.mim.gov.it: https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Legge+n.+107+-+13+luglio+2015+art.+1,+commi+45-52.pdf/b2c4e165-6680-4a96-b183-d464abe8d169?version=1.0&t=1494852903793](https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Legge+n.+107+-+13+luglio+2015+art.+1,+commi+45-52.pdf/b2c4e165-6680-4a96-b183-d464abe8d169?version=1.0&t=1494852903793)
- Milani, D. (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Munari, B. (1960). *Alfabetiere*. Corraini Editore.
- Munari, B. (1968). *Design e comunicazione visiva*. Laterza editore.
- Munari, B. (1981). *Il laboratorio per bambini a Brera*. Zanichelli.
- Pettini, A. (1980). *Origini e sviluppo della cooperazione educative in Italia: Dalla CTS al MCE (1951-1958)*. Emme editore.
- Piaton, G. (1974). *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*. Edouard Privat Editeur.

Pittarello, R. (1993). *Per fare un libro*. edizioni Sonda.

Rizzi, R. (2021). *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare*. Parma:
Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.

Tamagnini, G. (1952, maggio). Lo schedario nella scuola moderna. *Circolare-Bollettino*.

Tamagnini, G. (1965). *Didattica operativa*. MCE.

Vuillermoz, É. (1926, Luglio 4). À l'école de Gutenberg. *Le Temps*.

SITOGRAFIA

(2026, settembre 24). Tratto da <https://senzazaino.it>

(2026, settembre 24). Tratto da CLEMI: <https://www.clemi.fr>

(2026, settembre 24). Tratto da Réseau Canope: <https://www.reseau-canope.fr>

(2026, settembre 24). Tratto da ICEM: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/le-nouvel-educateur>

(2026, settembre 24). Tratto da Senza Zaino: <https://senzazaino.it>

FIMEM. (2026, settembre 24). Tratto da FIMEM Pédagogie Freinet: <https://www.fimem-freinet.org/it/node/1417>

ICEM Pédagogie. (2026, settembre 24). Tratto da COOP'ICEM Pédagogie Freinet: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>