

V.

**L'attualità di Célestin Freinet nella scuola italiana:
verso uno studio di caso**

The relevance of Celestin Freinet in Italian schools: a case study

Angela Maltoni

Insegnante Scuola Primaria, Genova

Antonella Lotti

Università di Modena e Reggio Emilia

Alessio Surian

Università di Padova

Abstract

Questo contributo si sofferma sui principi della pedagogia di Célestin Freinet e descrive una esperienza, ormai consolidata, realizzata da un'insegnante ligure che si ispira a Freinet e ne adatta le tecniche ricercando coerenza con l'approccio cooperativo e rilevanza in chiave contemporanea, dando vita ad una biblioteca scolastica (alternativa al libro di testo) e prestando attenzione alle seguenti quattro dimensioni: il riconoscimento e alla valorizzazione dell'eterogeneità degli alunni del gruppo classe; la concretezza dei contenuti affrontati, intercettando i desideri degli alunni e le loro esperienze di vita; la collaborazione fra alunni; la valorizzazione del lavoro svolto in classe, in un rapporto di reciproca collaborazione fra alunni e insegnante

This paper focuses on the principles of Célestin Freinet's pedagogical principles and describes a well-established experience by a Ligurian teacher who is inspired by Freinet and adapts its techniques techniques, seeking coherence with the cooperative approach and contemporary relevance. A school library (alternative to the textbook) and paying attention to the the textbook) and paying attention to the following four dimensions dimensions: the recognition and enhancement of the heterogeneity of the pupils in the class group; the concreteness of the contents contents, intercepting the pupils' wishes and their life experiences and their life experiences;

collaboration between pupils; valuing the work done in class, in a relationship with the students. Work done in class, in a relationship of mutual collaboration between pupils and between pupils and teacher.

Parole chiave: biblioteca scolastica; Célestin Freinet; cooperazione educativa; corrispondenza scolastica.

Keywords: school library; Célestin Freinet; educational cooperation; school correspondence.

1. Introduzione

Questo contributo si sofferma sui principi della pedagogia di Célestin Freinet e descrive una esperienza, ormai consolidata (iniziata nel 2007), realizzata da una insegnante ligure che si ispira a Freinet prestando attenzione alle seguenti quattro dimensioni: il riconoscimento e alla valorizzazione dell'eterogeneità degli alunni del gruppo classe; la concretezza dei contenuti affrontati, intercettando i desideri degli alunni e le loro esperienze di vita; la collaborazione fra alunni; la valorizzazione del lavoro svolto in classe, in un rapporto di reciproca collaborazione fra alunni e insegnante. Rendere la scuola un luogo di crescita e di formazione della persona ci spinge tutt'oggi a guardare a pedagogisti del passato come Célestin Freinet, un maestro nato alla fine dell'800 e vissuto nei primi sessant'anni del secolo scorso: è tra quelli che hanno lasciato teorie e pratiche ancora attuali, ponendo le basi di una pedagogia scientifica fondata sulla sperimentazione, l'innovazione e la ricerca sul campo. Secondo Freinet (1994), la scuola è "la base della cittadinanza attiva, un'officina di idee dove ognuno è impegnato a produrre sapere autentico, non standardizzato, nella logica dell'elaborazione di un sapere vivo, trasversale e trasferibile lontano da un apprendimento meccanico, sterile e incapace di fornire strumenti critici". Il modello freinettiano di "scuola popolare" basata sul lavoro cooperativo è trasferibile anche nelle classi delle scuole italiane e può essere il punto di partenza per l'attuazione

di una didattica inclusiva, soprattutto in contesti multiculturali. I tratti salienti del lavoro didattico di Angela Maltoni vengono descritti qui di seguito in prima persona con l'ausilio di nove immagini che intendono veicolare la dimensione materiale del lavoro svolto in classe, frutto della collaborazione fra insegnante ed alunni e fra gli stessi alunni.

2. Dalla didattica “tradizionale” al cambiamento

Non saprei dire con precisione quando ho maturato l'idea di un cambiamento nel mio modo di praticare e concepire la didattica. Di sicuro non è stata una decisione improvvisa. Probabilmente ha preso corpo man mano che mi rendevo conto dei limiti di un approccio tradizionale e universalistico applicato in un tessuto socio-culturale e linguistico di una scuola multi-complessa come quella in cui lavoravo e in cui continuo a operare. Prima di abbracciare la pedagogia Freinet, nelle mie classi le difficoltà di apprendimento non erano poche e si evidenziavano soprattutto nella lingua italiana. In alcuni bambini percepivo una sorta di rassegnazione e di cronica mancanza di motivazione: erano, per dirla con le parole di Andrea Canevaro (2006), «un insieme di diversità che chiedono all'insegnante uno spazio affettivo e di pensiero per ogni singolo». Pur consapevole di dover essere io a cercare le strategie per coinvolgerli maggiormente, mi rendevo tuttavia conto di non avere la preparazione per rispondere alle loro richieste implicite ma anche, purtroppo, esplicite. Proprio a questo proposito, Bruno Ciari (1973) scrive: «Ai 'perché' dei fanciulli si risponde evasivamente, si cerca di sbrigarsela con una spiegazione sommaria e talvolta inconsistente, o spesso non si risponde neanche. Nella scuola il fanciullo deve trovare tutt'altro clima, ogni sua domanda deve subito trovare risposta, e non solo verbalistica. Si tratta quindi di metterlo in condizioni di fare domande, e non per semplice vezzo o gioco, ma per un problema che è sorto in lui». In questa fase di ricerca del metodo ero rimasta colpita da un'affermazione di Enrico Bottero (2007) che, in qualche modo, andava nella stessa direzione e mi suggeriva di continuare a “cercare” la mia strada: «Credo possa esserci d'aiuto ritornare alle esperienze dei pedagogisti-inse-

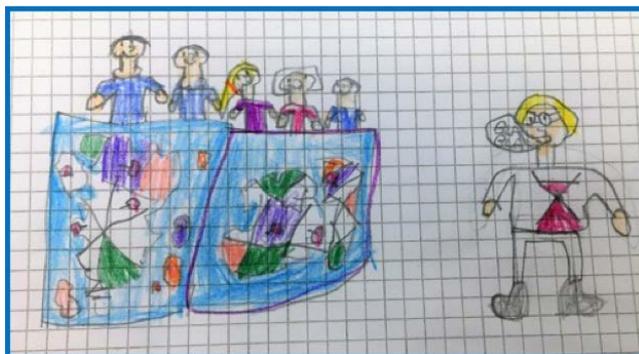
gnanti, detentori di un sapere che non si acquisisce applicando teorie generali ma provando e riprovando, secondo quel processo naturale chiamato da Freinet “*expérience tâtonnée*” [...] che non è semplice ricerca per tentativi ed errori. È un sapere situato, personale, che nasce nella cooperazione sociale». Sentivo proprio l’esigenza di cambiare metodologia e sguardo pedagogico. Spesso mi tornava in mente la metafora di “Pollicino nel bosco” narrata da Andrea Canevaro (1976) e di quei bambini che una volta entrati nel “bosco-scuola” si trovano in difficoltà, si perdono «e non sanno più tornare a casa» perché lungo il sentiero hanno lasciato tracce troppo fragili. Quegli stessi bambini che «passano la giornata nel bosco (scuola) e [...] imparano tante cose [...] ma alla fine conoscono anche la paura di non sapersi orientare. [...] Il bosco diventa il posto pauroso in cui si perdono, senza riconoscere le proprie tracce, sempre estranei e sempre respinti». Il cambiamento, quindi, è stata la molla per la ripartenza. E la scelta di seguire le pratiche Freinet si è rivelata giusta e adatta al mio nuovo modo di intendere la didattica.

3. La cooperazione alla base della pedagogia Freinet

La pedagogia cooperativa così come la intendeva Célestin Freinet parte dall’eterogeneità degli alunni del gruppo classe. Questa condizione si adatta perfettamente alle classi attuali, in cui la “diversità”



e la sua necessaria valorizzazione dovrebbe essere uno dei punti di partenza per la progettazione didattica. Non tener conto delle differenze significa abbracciare la pedagogia dell'alunno "standard", i cui limiti si evidenziano nell'esclusione e nell'aumento delle disuguaglianze. Tener conto delle differenze oggi non vuol dire solo progettare attività individualizzate – sia pur svolte nella forma cooperativa – ma valorizzare i singoli in base alle loro caratteristiche e capacità, scegliere particolari modalità organizzative anche per le attività collettive, organizzare gruppi in cui tutti sono attivi e contribuiscono a creare conoscenze comuni. Nella classe cooperativa gli apprendimenti si realizzano sempre chiedendo al bambino di assumersi delle responsabilità. «Nella misura in cui avremo organizzato il lavoro senza ridurlo a una catena meccanica» – afferma Freinet (1964) – «avremo risolto nello stesso tempo i più importanti problemi di ordine e di disciplina. È un modo di mettere in relazione il destino di ciascuno, il progetto di ogni allievo e quello del collettivo classe. È ciò che unisce una persona alle altre, ciò che permette, allo stesso tempo, la costruzione del soggetto e di ciò che è comune a tutti». «Non basta dire "cooperare"» – è sempre Freinet (1964) – «per risolvere il delicato problema della modernizzazione dell'insegnamento. Si coopera per realizzare un certo lavoro, ma il successo di questa operazione dipende in definitiva dal valore tecnico, sociale e umano che gli individui attribuiscono al suo scopo». È qui dunque che entra in gioco il ruolo dell'insegnante "animatore", che stimola gli apprendimenti ma sa anche mettersi da parte in modo che siano

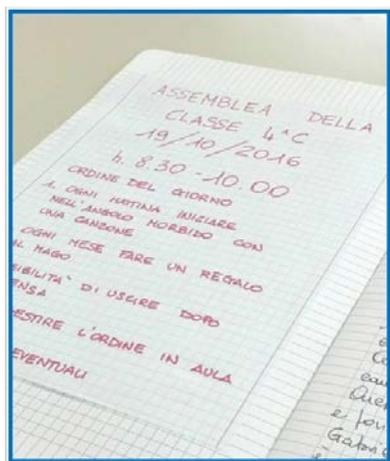


i bambini il vero motore. «L'insegnante» – sottolinea Enrico Bottero (2007) – «non fa lezione ma segue il lavoro mentre procede, consigliando e suggerendo in modo non invasivo. Tuttavia non può esimersi dal fare una sorta di “lezione a posteriori”: infatti solo al termine delle attività dà una mano a completare le ricerche e a colmare eventuali lacune».

4. L'assemblea scolastica come pratica di cittadinanza attiva

L'assemblea è uno dei principali strumenti di cooperazione e cittadinanza attiva internamente al gruppo classe. In questo modo la classe e i suoi componenti diventano fautori delle loro scelte e ognuno pratica “cittadinanza attiva”. La consapevolezza che ne consegue è quella di essere partecipi delle decisioni che li vede coinvolti direttamente. Anche se inizialmente si tratta di piccole cose, come ad esempio decisioni legate alle attività da svolgere durante la ricreazione, ognuno trova spazio di espressione e può esercitare la propria libertà di pensiero. Non si tratta di un semplice circle time ma di una tecnica ben codificata e sperimentata, di un momento periodico nel quale i ragazzi hanno diritto di proposta e critica, un luogo realmente decisionale che interagisce direttamente con la vita della



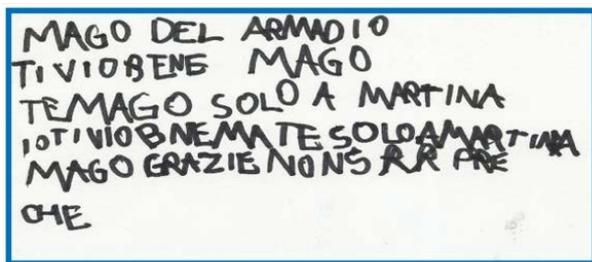


classe. «La democrazia di domani si prepara con la democrazia a scuola», chiude idealmente il cerchio Freinet (1969). «Un regime scolastico autoritario non può formare cittadini democratici». Lo scopo principale di questa pratica è far conoscere in modo attivo i valori democratici della convivenza civile, favorendo lo sviluppo di autonomia e responsabilità personale in un ambito di solidarietà, cooperazione, tolleranza e pensiero critico.

5. La pratica delle “tecniche”

Da quando, oltre quindici anni fa, ho iniziato il percorso di sperimentazione didattica ed educativa “Insieme per un futuro più equo”, nelle mie classi ho approcciato – seppur con una certa gradualità – le varie tecniche e pratiche didattiche ispirandomi alla pedagogia di Célestin Freinet. L'applicazione delle “tecniche” significa rivoluzionare la struttura dell'insegnamento, con un'impostazione ben diversa da quella della scuola tradizionalmente trasmissiva. Intanto l'ambiente in cui si svolge la didattica deve necessariamente diventare “ambiente di vita”, studiato e predisposto con spazi stimolanti; ci vuole poi attenzione – specie in contesti fortemente multiculturali – a predisporre «un ambiente favorevole alla comunicazione verbale, che è la base di ogni sostegno linguistico» (Filtzinger, 2006). L'uti-

lizzo di tecniche come la redazione del giornalino scolastico, la corrispondenza interscolastica, le conferenze, i laboratori – così come suggerito da Freinet –, portano valore aggiunto alla didattica quotidiana e creano una forte motivazione all'apprendimento «perché sfuggono ad ogni schema predeterminato e si pongono nella tensione di una continua evoluzione, di un incessante perfezionamento».



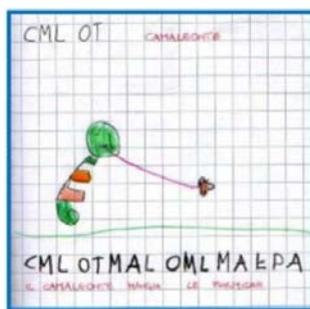
6. La corrispondenza interscolastica

La corrispondenza interscolastica è stata creata e utilizzata da Freinet – ma praticata anche, solo per citarne alcuni, da Bruno Ciari, da Mario Lodi, da don Milani – per ovviare soprattutto all'isolamento culturale e sociale degli studenti di campagna. Secondo me anche oggi vale la pena coltivare questa pratica per stimolare la redazione di testi liberi che favoriscano lo scambio di pensieri, idee e fatti. La comunicazione tra pari – rispondere, per esempio, alla lettera di un coetaneo – è un grande stimolo per imparare a decifrare e comprendere. E quindi a scrivere. Come teorizzava il pedagogista francese, in questo modo gli alunni vengono messi nella condizione di diventare protagonisti e produttori delle loro conoscenze, di scambiarsi esperienze personali, di stringere amicizie a distanza. La cooperazione e il lavoro di gruppo sono il punto focale delle tecniche di Freinet, che li considera elementi costanti «e presenti in tutti i livelli e in tutte le tecniche egualmente basate sul presupposto della collaborazione, dello scambio, del dialogo fra gli esseri umani» (Pettini, 1973). La cooperazione risulta ancor più fondamentale e facilita la corrispondenza scolastica quando – insieme – si deve pensare e successivamente elaborare la risposta collettiva a una lettera ricevuta. Nelle mie



classi, dove da anni le provenienze sono tra le più varie, ho cercato di “esportare” questa attività veicolandola non solo verso altre città italiane ma anche verso Paesi molto lontani dal nostro. In questo caso la corrispondenza è stata utilizzata come iniziativa didattica di scambio e ha favorito la circolazione di informazioni, documenti, testi in dialetto o in una lingua diversa dalla propria. In una classe multiculturale tutto questo porta a un ampliamento del punto di vista dei singoli bambini, stimola la curiosità verso le culture “altre” facilitando al tempo stesso anche il superamento degli stereotipi. La corrispondenza prevede, oltre alla preparazione delle lettere, l’elaborazione e la creazione di una serie di materiali accessori che agevolano una maggiore conoscenza e permettono di trovare più punti di contatto con gli “amici di penna”. La busta con le lettere contiene infatti anche il giornalino di classe – altro elemento caratterizzante le tecniche di Freinet –, fotografie e video di presentazione della scuola e dei singoli alunni. Tutte queste attività sono importanti perché permettono ai bambini di familiarizzare con le diverse realtà degli “altri” e di arricchire di stimoli la loro curiosità. La corrispondenza ha inoltre fatto sì che anch’io potessi stringere rapporti con docenti che operano in realtà educative spesso molto diverse dalla mia e con i quali c’era solo una conoscenza superficiale. Come afferma Aldo Pettini, questa pratica didattica non deve riguardare solo i bambini ma deve coinvolgere anche gli insegnanti in modo che «le classi corrispon-

denti riescano veramente a compenetrarsi» (Pettini. 1973). Un'attività, quindi, che col passare del tempo è diventata il motore di un intenso scambio di esperienze didattiche e di confronto pedagogico. Nelle mie classi le corrispondenze sono state e continuano a essere sia individuali – ognuno ha un “amico di penna” fisso – che collettive, soprattutto nel caso di non omogeneità del numero di alunni. Scrivere e rispondere alle lettere comporta nei bambini un'assunzione di responsabilità nei confronti dell'altro perché, come sostiene Andrea Canevaro (1997), «scriversi è un impegno».



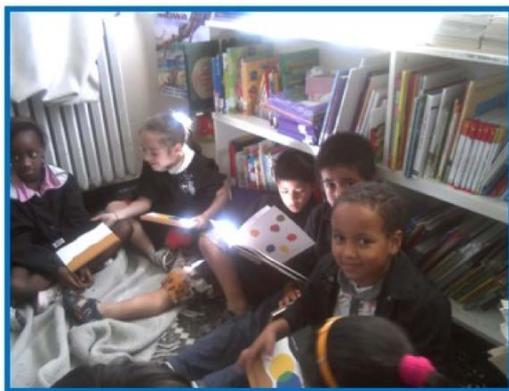
7. Il giornalino scolastico

Anche se non rientra tra le materie, la realizzazione del giornalino scolastico è parte integrante della pedagogia Freinet. Il Maestro francese adottò questa tecnica nel 1925 come metodo per insegnare a scrivere meglio e per aumentare la motivazione dei suoi alunni. Il “libro di vita” – viene chiamato anche così – è l’evoluzione del testo libero: una raccolta di contributi dei singoli rielaborati collettivamente, stampato dalla tipografia scolastica, con l’obiettivo di fondere apprendimento, lavoro, creatività, attività manuale ed intellettuale. Come afferma lo stesso Freinet (1962), «i bambini hanno bisogno

del vostro sguardo, della vostra voce, del vostro pensiero. Hanno bisogno di parlare a qualcuno che li ascolti, di scrivere a qualcuno che li legga e li capisca, di produrre qualcosa di utile e di bello che è l'espressione di tutto quello che di generoso e superiore portano in sé stessi».

8. Il “Metodo Naturale”

Nella pratica didattica è indispensabile focalizzare l'attenzione su un insegnamento a misura di bambino, nel rispetto dell'ambiente sociale e culturale in cui vive e delle sue potenzialità; sulla valorizzazione del lavoro svolto in classe, in un rapporto di reciproca collaborazione fra alunni e insegnante; sulla concretezza dei contenuti affrontati, che devono “nascere” dai reali bisogni degli alunni e dalle loro esperienze di vita. In un tempo in cui gli adulti danno poco spazio alla conversazione con i più piccoli c'è la necessità di partire dal bambino, ascoltando le sue esperienze pregresse così come i suoi pensieri attuali. Parallelamente, occorre anche allontanarsi dall'imposizione dei contenuti calati dall'alto e da sistemi di valutazione che non rispettano il singolo alunno, in modo che ogni bambino sia artefice della propria conoscenza, lasciandogli il tempo e lo spazio necessari per sviluppare la sua operatività concreta. Una didattica basata quindi sul “tatônnement”, che porti alla sco-



perta, proprio come aveva previsto Freinet nelle fasi di acquisizione della scrittura e della lettura, lenta ma continua delle conoscenze: un «procedere poco a poco», in cui tempi e ritmi sono dettati dai reali bisogni dei bambini. Si tratta di un passaggio obbligato, per recuperare quella motivazione che sta alla base non solo dell'apprendimento ma anche dell'insegnamento. Allo stesso modo non è semplice convincere i genitori – spesso fermi a quella che è stata la loro esperienza scolastica – che ci sono tecniche e metodologie del passato attualissime, in grado di agevolare e facilitare l'apprendimento. Il bambino è intrinsecamente motivato ad apprendere il linguaggio orale in quanto desideroso di comunicare con gli altri esseri umani. Freinet, nel suo libro “Le tecniche di vita”, afferma che il bambino apprende la lingua scritta in modo del tutto “naturale” procedendo per tentativi, imitando modelli proposti e soprattutto spinto da una grande motivazione: «Dobbiamo convincerci del fatto» – sostiene – «che il bambino non è affatto terra vergine che attende le maestranze, ma un complesso di una vita ricca e tumultuosa, un torrente che non è che la sua origine, ma che reca in sé tutte le promesse del suo avvenire». Secondo Bernard Schneuwly, esperto di didattica della lingua, «le origini del linguaggio scritto si trovano in numerose pratiche quotidiane e per il suo apprendimento è soprattutto importante la fase definita “preistorica” della scrittura, quando il bambino – prima ancora di capire il meccanismo di scrivere – tenta di elaborare un suo metodo partendo dal disegno, fino a dare senso ai segni che trova diffusi ovunque». L'adozione alternativa al libro di testo – sostituito da una fornita biblioteca scolastica, necessaria per la pratica del Metodo Naturale – spesso destabilizza i genitori. È compito del docente far comprendere loro quanto sia necessario oggi differenziare le letture e adattare alle reali curiosità dei bambini. In questo senso la collaborazione scuola-famiglia diventa ancor più necessaria e imprescindibile per costruire un percorso utile e sereno.

9. Conclusioni

Il mio percorso professionale è stato ed è segnato ancora oggi da molti dubbi e tante domande che spesso hanno trovato risposta in un'at-

tenta lettura delle norme, delle indicazioni e dei documenti ministeriali. Molto di quello che andavo cercando, quindi, era già scritto. Bastava raccogliere gli input e adattarli al contesto in cui mi trovavo a operare, adottando alcune linee teoriche con il desiderio di cambiare, di osare e di mettermi in gioco. Resta però una domanda, più ricorrente di altre: qual è la metodologia migliore per un determinato contesto e per “quel” gruppo di bambini? Pur consapevole che a questo interrogativo – legittimo – non ci sia una risposta certa, il quesito continua in qualche modo a ripresentarsi e a farmi riflettere sul mio operato. Questa ricerca di “utopiche certezze” a volte mi fa sorridere. Ripenso allora a don Milani (1998), quando diceva: «Spesso gli amici mi chiedono come faccio a fare scuola e come faccio ad averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda. Non bisogna preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola ma di come bisogna essere per potere fare scuola. Bisogna avere le idee chiare in fatto di problemi sociali e politici, non bisogna essere interclassisti, ma schierati». Anche attraverso il suo pensiero ho trovato conferma, ancora una volta, dell'impossibilità di darmi una risposta definitiva. Perché, come afferma Shulman (1992), «il sapere pedagogico non può essere un sapere tecnico, l'educazione è una pratica e le decisioni pratiche non sono deducibili da principi generali». Certo, «una buona teoria dell'educazione dovrebbe saper indicare» – secondo Luigina Mortari (2013) – «una direzione per quelle esperienze che consentono a ogni soggetto il massimo di attualizzazione possibile delle proprie possibilità esecutive [...], ma nessuna è capace di fornire una risposta esaustiva e certa». Sono quindi arrivata a pensare – pur consapevole che diverse variabili possono influenzare il risultato finale, e pronta se necessario a rimettermi in gioco – che ogni insegnante debba elaborare le proprie modalità d'insegnamento cercando di “tessere”, quasi in un ordito, le diverse teorie pedagogiche, la pratica e l'esperienza didattica, i bisogni del territorio e quelli dei bambini, le esigenze oggettive della scuola e una buona dose d'istinto. Questo è quel che ho cercato di fare in questi anni, nella convinzione che «l'insegnante non è né un semplice pratico né un semplice teorico» – il pensiero è di Enrico Bottero – «ma colui che cerca di coniugare teoria e pratica nella sua azione».

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1998). *Progetto Lorenzo. Centro Documentazione Don Lorenzo Milani*. Vicchio (FI): Scuola di Barbiana.
- Bottero, E. (2007). *Il metodo di insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*. Milano: Franco Angeli.
- Canevaro, A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1997). *Freinet: Dialoghi a distanza, in Movimento di Cooperazione Educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili compresi)*. Trento: Erickson.
- Ciari, B. (1973). *I modi dell'insegnare*. Roma: Editori Riuniti.
- Filtzinger, & O. Traversi, O. (2006). *La scuola dell'accoglienza – Gli stranieri e il successo scolastico*. Roma: Carocci Faber.
- Freinet, C. (1962). *I detti di Matteo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freinet, C. (1964). La vie internationale de notre mouvement. *Tecniche de vie*, 29.
- Freinet, C. (1969). *Le mie tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freinet, C. (1994). L'Éducation du travail. In C. Freinet, *Euvres pédagogiques*. Paris: Seuil.
- Meirieu, P. (2021). *Per una scuola della cittadinanza*. In E. Bottero, *Pedagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi* (p. 13). Roma: Armando.
- Mortari, L. (2013). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Pettini, A. (1968). *Célestin Freinet e le sue tecniche* (pp. 81, 132, 133). Firenze: La Nuova Italia,
- Salis, F. (2016). Competitività e cooperazione. L'eredità di Freinet nelle pratiche didattiche cooperative inclusive. In A. Goussot (ed.), *Per una pedagogia di vita. Célestin Freinet: ieri e oggi. Pedagogie attive* (p. 230). Foggia: Edizioni del Rosone.
- Shulman, L.S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J.H. Shulman, *Case methods in teacher education*. Teachers College Press.
- Tamagnini, G. (1999). Il Movimento di Cooperazione Educativa ritrova le sue radici. In E. Catarsi, *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*. Milano: La Nuova Italia, Milano, Movimento di Cooperazione educativa.