

Giulia Lombardo

L'attualità delle tecniche Freinet: la creazione cooperativa di un "libro" di letteratura per l'infanzia



01 **Dossier di Storia dell'Educazione**
Collana dell'Archivio storico Indire

INDIRE ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

Giulia Lombardo

L'attualità delle tecniche Freinet: la creazione cooperativa di un "libro" di letteratura per l'infanzia



Responsabili scientifici della collana: Pamela Giorgi, INDIRE; Francesca Davida Pizzigoni, Università di Torino

Referente del gruppo di ricerca “Valorizzazione del patrimonio storico”: Pamela Giorgi, INDIRE

Testi di: Giulia Lombardo, Università di Torino

Comitato Scientifico:

Juri Meda (UniMc)

Gianfranco Bandini (UniFi)

Stefano Oliviero (UniFi)

Ignacio Aguedad (UniHuelva)

Caterina Sindoni (UniMessina)

Maria Cristina Morandini (UniTo)

Paolo Alfieri (UniCatt)

Francesca Borruso (UniRomaTre)

Gizele de Souza (Universidade Federale do Paraná - Brasil)

Coordinamento grafico: Miriam Guerrini, INDIRE

Responsabili Editoriali: Laura Coscia, Irene Zoppi, INDIRE

Comunicazione: Fabiana Bertazzi, Michele Squillantini, INDIRE

Collana sottoposta a referaggio a ‘doppio cieco’.

Dossier di Storia dell’educazione. Collana dell’Archivio storico INDIRE

STRUMENTI N. 1/2025, Copyright 2025 INDIRE

ISBN: 979-12-80706-79-9 – Pubblicato online sul sito INDIRE.it - giugno 2025

Gli url presenti in questo volume sono stati verificati il 15 maggio 2025

e sono risultati rispondenti al contenuto indicato.

In copertina: “Finalmente l’atto conclusivo: la stampa”. Archivio storico INDIRE, Fondo Fotografico, 2-114-025.

Indice

Introduzione	7
Capitolo 1: Freinet, le sue tecniche didattiche e la diffusione in Italia	9
1.1 Successo pedagogico delle tecniche Freinet	12
1.2 Movimento di Cooperazione Educativa	15
1.3 L'evoluzione del testo libero e della corrispondenza interscolastica	17
1.4 La loro utilità pedagogica	18
Capitolo 2: Esempio metodologico-pratico della creazione di un libro con gli alunni secondo le tecniche Freinet	22
2.1 Progettazione per competenze	23
2.2 Competenze chiave europee	26
2.3 Situazione problema	29
2.4 Obiettivi	30
2.5 Definizione ex ante della struttura e dell'organizzazione del progetto	31
2.6 Modalità di valutazione	33
2.7 Azione	35
2.8 Il racconto giallo	38
2.9 Il racconto d'avventura	44
2.10 Le metodologie e gli strumenti	48
2.11 Il ruolo dell'adulto	52
2.12 I risultati dell'esperienza	54
Conclusioni	57

**L'ATTUALITÀ DELLE TECNICHE FREINET:
LA CREAZIONE COOPERATIVA DI UN “LIBRO” DI
LETTERATURA PER L'INFANZIA**

Giulia Lombardo

INTRODUZIONE

Questo lavoro è nato grazie agli studi e all'ascolto delle testimonianze di molti maestri del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), come Bruno e Marcella Ciari, Fiorenzo Alfieri e tanti altri insegnanti che attraverso scritti e interviste hanno raccontato con entusiasmo e passione la loro esperienza di insegnanti nella scuola degli anni Sessanta e Settanta. Essi proponevano una didattica lontana dal fare scuola di quel periodo, consideravano i metodi tradizionali anacronistici e non efficaci per gli studenti, ciò nonostante le parole di questi insegnanti trasmettevano fiducia nell'istituzione scolastica, considerazione dell'importante ruolo che la scuola ha verso le nuove generazioni e stima verso ciascun alunno incontrato negli anni. I loro scritti sono stati il punto di partenza di questo lavoro che intende approfondire le tecniche e le metodologie che sperimentarono. Com'è noto gli insegnanti del MCE, rifacendosi alla pedagogia del francese Célestin Freinet, si sono fatti promotori in Italia di una didattica inclusiva, autentica e attenta alla personalità, agli stili cognitivi e ai bisogni degli alunni scontrandosi con la cosiddetta scuola tradizionale anacronistica e poco attenta ai bisogni degli studenti.

In anni recentissimi la comunità scientifica storico-pedagogica e la comunità educativa hanno vissuto un momento di dibattito di grande vitalità grazie alle celebrazioni consecutive dei centenari dalla nascita di Mario Lodi, di Bruno Ciari e di Alberto Manzi. La collettività scientifica quindi ha avuto modo di approfondire in maniera ancora più rivitalizzata e profonda pensieri, intrecci, scambi, idee, soluzioni didattico-metodologiche ed esperienze proposte da questi grandi maestri che con il loro operato e il loro pensiero hanno segnato la didattica attiva e cooperativa degli anni Sessanta e Settanta del Novecento. Emerge che il conflitto fra tradizione e innovazione, nonostante la sua longevità, non si è ancora concluso. Ed è proprio l'attualità di queste riflessioni che mi ha spinto ad approfondire le seguenti tematiche perché la storia e le esperienze pregresse non possono, a mio parere, che essere d'aiuto a coloro che devono mettere in atto strategie educative e didattiche volte all'acquisizione di com-

petenze che aiutino tutti i componenti di una classe non solo ad apprendere nozioni e abilità, ma anche a imparare a collaborare in vista di un fine comune.

Il lavoro vuole perciò indagare, attraverso un'esperienza didattica svolta in due scuole primarie di Torino, sulle potenzialità attuali delle tecniche introdotte da Célestin Freinet, rivisitate e importate in Italia dal Movimento di Cooperazione Educativa, focalizzando l'attenzione sulle tecniche del testo libero e della corrispondenza interscolastica e sulla loro odierna fruibilità.

Si è deciso di sperimentare sul campo progettando per competenze un'esperienza didattica, provando a utilizzare alcune delle tecniche per valutarne l'attuabilità e l'efficacia.

L'ipotesi è che le tecniche del testo libero e della corrispondenza interscolastica mutate da Célestin Freinet e messe in atto in Italia dal Movimento di Cooperazione Educativa possano essere ancora oggi attuabili, utili ed efficaci.

Questo numero del Dossier dell'Archivio storico Indire è quindi dedicato a come la creazione cooperativa di un testo possa ancora oggi portare innovazione coinvolgendo attivamente gli alunni in lezioni in cui l'acquisizione di competenze disciplinari e contenutistiche vanno di pari passo con l'acquisizione di skills trasversali legati all'imparare a imparare e relazionali. Viene strutturato con una prima parte in cui si offre un inquadramento del pensiero e dell'operato di Freinet e delle sue tecniche, nonché della sua ricezione in Italia in particolare in seno al Movimento di Cooperazione Educativa a partire dagli anni Cinquanta in poi e con una seconda parte che intende fungere da possibile supporto per i docenti che desiderino sperimentare in classe l'adozione delle tecniche del testo libero per realizzare con gli alunni un testo cooperativo. In questa seconda parte quindi, nello specifico, si condivide sia le fasi di progettazione di un testo sia schemi di valutazione e si porta un esempio concreto di sviluppo del lavoro in classe, realizzato con due classi di scuole primarie torinesi. L'obiettivo finale è, dopo un inquadramento storico-pedagogico delle tecniche utilizzate, offrire un supporto pratico-operativo agli insegnanti e mostrare come le pratiche relative alla co-costruzione di un testo e al testo libero sono oggi in grado di esprimere tutta la loro attualità ed efficacia didattica.

FREINET, LE SUE TECNICHE DIDATTICHE E LA DIFFUSIONE IN ITALIA

Com'è noto Célestin Freinet, maestro e pedagogista francese, vissuto nella prima metà del Novecento (1896-1966), ispirandosi a Rousseau, Ferriere, Decroly, Clapartede e Cousinet e alla propria esperienza a Bar Sur Loup¹, elabora un ciclo di tecniche che pone il bambino con la propria personalità al centro della pratica d'aula. Egli critica fortemente il modello educativo tradizionale, in cui la lezione si basa principalmente sulla spiegazione verbale dell'insegnante, ritenendo che questo approccio sopprima il ragionamento e l'azione degli studenti. Secondo Freinet, i bambini apprendono in modo naturale attraverso l'esperienza diretta, mentre la scuola tradizionale spesso antepone la spiegazione teorica alla sperimentazione pratica. Freinet, ponendosi quindi in antitesi rispetto alla scuola del suo tempo, mira a rendere l'apprendimento più attivo e coinvolgente, valorizzando l'esperienza diretta e l'interazione con il mondo reale. A Bar sur Loup e successivamente presso l'Ecole Freinet di Vence² egli sperimenta un nuovo modo di fare scuola, porta i suoi scolari fuori dall'aula scolastica, sulle colline o a visitare le botteghe degli artigiani, ed elabora quelle che lui definisce «Tecniche Freinet»³. Le tecniche Freinet sono, per loro stessa natura, «ricerca permanente, adeguamento costante e sempre incompiuto a una realtà viva che si svolge e si evolve»⁴. Tutto è teso sempre verso l'aggiornamento e il perfezionamento allo scopo di affrontare e risolvere realisticamente i problemi sempre nuovi che la vita e la storia pongono all'educazione.

Ai fini di tale progetto verranno analizzate due tecniche elaborate dal pedagogista francese: si tratta specificamente del testo libero e della corrispondenza interscolastica.

1. Bar Sur Loup è un comune francese situato nel dipartimento delle Alpi Marittime della regione della Provenza-Alpi-Costa Azzurra.

2. Vence è un comune francese di situato nel dipartimento delle Alpi Marittime della regione Provenza-Alpi-Costa Azzurra.

3. C. Freinet, *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, p. 49.

4. C. Freinet, G. Tamagnini (a cura di), *La scuola moderna*, Torino, Loescher editore, 1965, p. XIII.

Il testo libero, secondo Freinet, è ciò che il ragazzo scrive liberamente, ovvero quando ha voglia di scriverlo e secondo il tema che lo ispira⁵. Il punto di partenza è perciò il bambino, non l'allievo idealizzato, ma l'individuo concreto immerso nel mondo; dato che l'obiettivo della scuola è educare, essa dovrà inserirsi nel processo formativo della personalità partendo dalla realtà e dall'individuo avente esperienze, conoscenze, interessi, attitudini, pregi e difetti⁶.

Célestin Freinet sviluppa la Tecnica del testo libero in un contesto scolastico che, all'epoca, tendeva a limitare l'espressione scritta dei bambini a brevi frasi, in modo da favorire una progressione graduale nell'apprendimento. Le classi tradizionali che il pedagogista francese critica erano centrate su regole uniformi e su una didattica dettata dall'ambiente scolastico e dalle tradizioni, infatti «si somigliano tutte, nella disposizione dei banchi, nella presenza della cattedra, nel modo di tenere i quaderni, nella pratica e nel contenuto dei compiti e delle lezioni, previste in anticipo dai programmi, nelle circolari e nei manuali scolastici»⁷. Freinet riteneva che la scuola elementare (oggi scuola primaria) fosse antiquata nell'organizzazione, nella preparazione degli insegnanti, nei metodi, negli strumenti e nelle tecniche utilizzate, oltre ad avere scarsa sensibilità verso i nuovi mezzi di comunicazione e di informazione presenti all'epoca⁸. Era una scuola gestita dall'esecutivo, centralizzata e fiscale con una imposizione proveniente dall'alto riguardante i programmi, i contenuti, i metodi, i sistemi di valutazione e i libri di testo⁹.

Freinet ritiene che i bambini debbano essere fiduciosi e liberi di scrivere su ciò che li ispira, partendo dalla loro realtà e dalle loro esperienze personali. Il testo libero non è una composizione a soggetto libero, dove l'insegnante indica cosa scrivere, ma un'opportunità per il bambino di esprimere liberamente il proprio pensiero. La scrittura diventa, dunque, un'esperienza individuale con una destinazione sociale, poiché gli scritti vengono letti e discussi con i compagni.

L'attività del testo libero è un processo collettivo: gli altri bambini, dopo aver ascoltato il testo, votano democraticamente quale sarà pubblicato, e si concen-

5. C. Freinet, *Le mie tecniche*, Firenze, cit.

6. C. Freinet, G. Tamagnini (a cura di), *La scuola moderna*, cit.

7. C. Freinet, *Le mie tecniche*, cit., p. 39.

8. E. Catarsi (a cura di), *Freinet e la "pedagogia popolare" in Italia*, Scandicci, La Nuova Italia, Quaderni di Cooperazione Educativa, n.s. 21, 1999.

9. Ibidem.

trano principalmente sul contenuto piuttosto che sulla perfezione formale, favorendo il confronto e stimolando nuove discussioni. La fase successiva, detta messa a punto del testo, prevede la correzione di errori e l'approfondimento del contenuto, con la partecipazione attiva degli alunni. In questo modo, ogni testo diventa un'occasione di crescita linguistica e culturale collettiva, che arricchisce l'esperienza individuale e promuove un'educazione più vivace e dinamica.

Com'è risaputo la Tecnica del testo libero di Célestin Freinet non si esaurisce nella scrittura, ma prosegue attraverso un processo di socializzazione e rielaborazione critica. A questo scopo, Freinet introduce la Tecnica della stampa, utilizzando attrezzature tipografiche per trasformare i testi scritti dagli studenti in vere e proprie pagine stampate. Questo processo stimola l'interesse e la motivazione degli alunni, che partecipano attivamente alla composizione e stampa dei loro testi, imparando non solo a scrivere ma anche a curare la forma e la presentazione del lavoro. L'attrezzatura usata include una piccola pressa, compositoi, caratteri tipografici e cliché per l'illustrazione.

Il lavoro di stampa coinvolge vari gruppi di bambini con compiti specifici: uno dettando il testo, un altro componendo le lettere, e altri occupandosi dell'illustrazione e dell'impaginazione. Dopo aver stampato, si procede alla correzione delle bozze, dove i bambini esaminano attentamente il testo, correggendo errori di ortografia e formattazione. Questo processo non solo migliora le competenze linguistiche degli alunni, ma li educa anche alla precisione, all'ordine e alla collaborazione.

Il risultato finale è una documentazione della vita della classe, il "Libro di vita", che raccoglie le esperienze degli studenti e dà valore ai loro scritti, facendoli sentire protagonisti di un processo creativo. La Tecnica della stampa, dunque, ha un grande valore educativo, contribuendo allo sviluppo delle competenze linguistiche, sociali e manuali degli alunni, e al contempo promuovendo un senso di orgoglio e di partecipazione.

La tipografia scolastica proposta da Célestin Freinet è uno strumento che stimola la motivazione dei bambini, incoraggiandoli a scrivere, correggere e stampare i loro testi. Tuttavia, la vera innovazione è la corrispondenza interscolastica, che amplifica il valore dei testi, permettendo agli studenti di condividerli con altre classi e di ricevere risposte. La corrispondenza tra le classi non solo espande il raggio di conoscenza, ma crea legami emotivi e sociali tra i bambini, motivandoli ad apprendere per comunicare con i loro coetanei.

Iniziata nel 1926, questa pratica si basava sullo scambio di pagine stampate tra le classi, con i bambini che leggevano, rispondevano e scrivevano lettere personali, arricchendo così le loro esperienze e competenze.

L'obiettivo di Freinet con la corrispondenza è rendere l'attività scolastica più significativa, trasformando compiti scolastici in scambi reali e personali. Questo approccio favorisce l'apertura mentale e l'espansione dell'orizzonte degli studenti, coinvolgendoli emotivamente e dando valore alle loro esperienze scolastiche. La corrispondenza diventa quindi un ciclo continuo di apprendimento, interazione e crescita, che stimola ulteriori ricerche e sviluppi nelle attività didattiche.

1.1 Successo pedagogico delle tecniche Freinet

È utile, dopo aver presentato le tecniche elaborate e utilizzate dal pedagogo e maestro Célestin Freinet, riesaminare il ciclo andando a notare l'utilità delle stesse ai fini scolastici ed educativi.

Innanzitutto, risulta fondamentale per la riuscita del percorso formativo, che va dalla redazione del testo libero alla stampa e alla conclusiva corrispondenza interscolastica, la realizzazione di quelle condizioni, psicologiche e materiali, che puntano allo sviluppo di una vera comunità-classe.

Per quanto riguarda la stesura del testo libero non tutti gli alunni scriveranno nella stessa misura, ma il pedagogo e gli insegnanti che hanno sperimentato tali tecniche affermano che il bambino che redige un testo spontaneamente scrive sempre di più di quanto normalmente scrivono i bambini sotto l'imposizione di un compito scolastico¹⁰. L'alunno che elabora un testo libero si esercita a scrivere e quando legge alla classe si allena nella lettura impegnandosi anche nella lettura espressiva, in quanto egli vuole rendere comprensibile il proprio pensiero, ma non è solo l'autore colui che trae vantaggio da tale attività, i compagni si esercitano nell'ascolto perché devono non solo seguire il pensiero scritto dall'autore, ma anche valutarlo¹¹. I bambini che, dopo aver ascoltato i testi liberi scritti dai loro pari, manifestano un voto di preferenza esponendo

10. G. Tamagnini, *Didattica operativa. Le tecniche di Freinet in Italia*, Macerata, Movimento di cooperazione educativa, 1965.

11. Ibidem.

le proprie ragioni, esprimono un giudizio di valore ed esercitano una funzione democratica che attribuisce a ciascun componente della comunità un peso e una responsabilità¹².

Nella messa a punto del testo scelto la classe svolge un'esercitazione formale collettiva, durante tale fase si scoprono e si analizzano gli errori, si cercano le ragioni che hanno portato all'inesattezza, si familiarizza con i termini nuovi e con il linguaggio più ricco e ci si abitua a porsi domande sulle ragioni e le motivazioni di ciò che ci accade intorno¹³. La successiva trascrizione del testo, rielaborato e socializzato, sotto dettatura si può considerare un'esercitazione non meno efficace del dettato tradizionale, criticato dall'autore francese in quanto privo di motivazione per gli alunni.

L'importanza della fase della stampa secondo Tamagnini, tra i fondatori del MCE e della tipografia scolastica, è tale che non si esagera certo definendola eccezionale; il bambino che compone alla tipografia analizza in modo implicito la parola e lo fa concretamente dato che le lettere divengono solidi pezzi di piombo¹⁴. Tale tecnica presuppone la correzione delle bozze e la lettura, pratiche che avvengono implicitamente in ogni attività perché vengono rese necessarie, per cui il rileggere non è mai un puro e semplice ripetere¹⁵. Bruno Ciari, il maestro di Certaldo fautore della scuola democratica attenta e attiva alle necessità dell'alunno, afferma che il fanciullo in tutto il processo, che va dal testo libero alla prima copia chiara e precisa, sperimenta con la testa e con le mani come nasce la pagina stampata; egli ne è il creatore e ne può valutare perciò il carattere umano, i limiti e la fallibilità¹⁶. Continua Ciari riflettendo sul fatto che:

questo atteggiamento consapevole e critico si trasferisce dal prodotto proprio a quello degli altri; i fanciulli riescono così a valutare seriamente le pagine delle classi amiche, a esprimere giudizi, a formulare critiche e riserve. Tutto questo crea un abito che agisce anche nei riguardi della stampa adulta. Nulla è accettato più [solo] perché è stampato; ad ogni pagina, ad ogni articolo, ad ogni libro,

12. Ibidem.

13. Ibidem.

14. Ibidem.

15. Ibidem.

16. B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, Roma, Editori riuniti, 1972.

si guarda con occhio desto e critico, poiché questo si è appreso a fare fin dai primi giorni di scuola¹⁷.

La tipografia affascina gli alunni perché essa impegna contemporaneamente più facoltà: muscoli, sensi, intelligenza, senso estetico e altre. Tale efficienza non è data dallo strumento, ma da tutta l'impostazione pedagogico-didattica per cui il ragazzo è interessato al contenuto di ciò che stampa¹⁸.

La corrispondenza interscolastica è il momento conclusivo del ciclo ed è ciò che motiva la comunità-classe, che ricerca, scrive e corregge per coinvolgere e rendere partecipi delle proprie scoperte altri ragazzi. Essa dà inizio a un processo di socializzazione che di riflesso porta il bambino ad approfondire gradualmente la coscienza del suo stesso mondo¹⁹. D'altra parte, il mezzo espressivo, ossia la parola organizzata nel discorso, viene usato né a scopo esercitativo dietro immotivata richiesta dell'adulto-maestro, né come strano e incompreso strumento di strani giochetti, bensì funzionalmente, per raggiungere uno scopo preciso, che a sua volta ben motivato, diviene una conquista voluta, ricercata e coltivata²⁰.

Tutto il ciclo di tecniche mutate da Freinet possiede una natura sociale, non solo per la destinazione dei prodotti, ma soprattutto per il modo in cui essi si realizzano; le attività richiedono il lavoro di un gruppo omogeneo e animato da spirito di collaborazione²¹.

L'esercizio e il lavoro, secondo Freinet, non solo devono essere motivati, ma devono anche essere individualizzati²². Tale metodologia permette di valorizzare tutti gli alunni; compito del maestro è, quindi, quello di aiutare, spronare e incrementare le conoscenze sia di coloro che dimostrano più difficoltà sia di coloro che imparano più velocemente. L'insegnante può ad esempio consigliare la lettura dei testi a disposizione nella biblioteca di lavoro²³, suggerire parole

17. Ibid, p. 196.

18. Ibidem.

19. G. Tamagnini, *Didattica operativa*, cit.

20. Ibidem.

21. B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, cit.

22. C. Freinet, *Le mie tecniche*, cit.

23. Ibidem. In tutte le classi esiste una biblioteca di lavoro comprendente sia romanzi e libri per ragazzi sia manuali scolastici, periodici per l'infanzia, enciclopedie o libri documentari ritenuti adatti

difficili o creare gruppi in cui il compagno più esperto aiuta quello in difficoltà. Scopo principale è evitare il senso di totale fallimento, perché questo costituisce un ostacolo psichico che scoraggia l'allievo²⁴. Freinet scrive «non lasciate mai che i vostri ragazzi falliscano; fateli riuscire [...]. Rendeteli fieri delle loro opere. Li condurrete così in capo al mondo»²⁵.

1.2 Movimento di Cooperazione Educativa

La pedagogia di Célestin Freinet è giunta in Italia grazie al Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), il quale com'è noto ha attuato le tecniche mutate dal francese nel contesto italiano. L'MCE nasce negli anni Cinquanta in Italia grazie all'iniziativa di alcuni docenti come Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini e altri colleghi. Questi insegnanti iniziano a sperimentare le tecniche di Freinet, come il testo libero, la tipografia scolastica e la corrispondenza tra scuole, applicandole nella scuola italiana.

Il Movimento è caratterizzato dall'idea che l'educazione debba essere una pratica aperta, in cui ogni insegnante porta il proprio contributo attraverso la condivisione di esperienze concrete. L'approccio pedagogico non si limita a un campo teorico, ma si concentra sull'azione pratica, sulla cooperazione tra educatori, sul confronto continuo e sulla sperimentazione di tecniche e metodi didattici. Il movimento si sviluppa non solo in piccoli centri ma anche nelle città, dove si formano gruppi di ricerca che si occupano di esplorare e sperimentare metodologie educative nuove. I congressi annuali diventano il momento principale per il confronto tra insegnanti, per la definizione dei principi educativi e per la creazione di nuovi progetti didattici.

In occasione dei trent'anni del MCE Aldo Pettini afferma «il Movimento scaturì dal desiderio di alcuni insegnanti di introdurre nella scuola le positive tensioni conseguite al sorgere della democrazia nel nostro paese. Eravamo pochi, pochissimi [...]. Freinet divenne per noi un grosso punto di riferimento»²⁶.

a favorire il lavoro degli scolari.

24. Ibid, p. 48.

25. Ibidem.

26. A. Pettini, *Il movimento ha trent'anni*, «Cooperazione Educativa», n. 11-12, novembre-dicembre, 1981, p. 2.

Si può quindi asserire che il pedagogo francese ha offerto al MCE. una visione integrata del fare scuola con un ciclo di tecniche (testo libero, stampa e corrispondenza) e un motore organico capace di strutturare tutto il lavoro scolastico²⁷.

Com'è noto il MCE si fonda su alcuni principi educativi fondamentali che sono alla base della sua visione pedagogica. Il primo è la cooperazione, che per il MCE rappresenta una dinamica di fondo essenziale per lo sviluppo dell'individuo. La cooperazione implica la capacità di relazionarsi con gli altri, di assumere iniziative, di lavorare verso obiettivi comuni, e viene vista come un aspetto centrale della crescita sia del bambino che dell'adulto.

Un altro principio fondamentale è l'individualizzazione, che riconosce il bambino come un individuo unico con esigenze, interessi e attitudini diverse. Il compito dell'insegnante è di differenziare l'insegnamento per rispondere alle specifiche necessità di ciascun alunno. La socializzazione è altrettanto importante, in quanto l'educazione è considerata un processo che avviene solo all'interno di una dimensione sociale. La scuola deve essere un luogo dove si apprendono i valori sociali attraverso l'interazione con gli altri, in una comunità cooperativa che rispetta norme comuni.

Il principio dell'operatività sottolinea che le attività educative devono essere concrete e finalizzate al raggiungimento di obiettivi pratici. La motivazione è un altro principio essenziale, poiché ogni attività didattica deve rispondere a due motivazioni: quella soggettiva, che nasce dalle esigenze reali del bambino, e quella oggettiva, che deve indirizzare l'alunno verso un obiettivo concreto. La concretezza si riferisce alla necessità di partire dagli interessi e dalla realtà del bambino, rendendo l'apprendimento significativo e legato alla vita quotidiana.

Infine, l'organicità implica la coordinazione e la pianificazione delle attività didattiche in modo che la classe diventi una comunità operante, dove ogni componente è coinvolto attivamente nell'organizzazione del lavoro. Questo approccio contribuisce a formare nel bambino la capacità di pianificare e organizzare il proprio lavoro, rendendo l'educazione non solo una trasmissione di conoscenze, ma anche un processo di crescita e formazione globale.

In sintesi, il MCE si fonda su principi di cooperazione, individualizzazione e

27. E. Catarsi (a cura di), *Freinet e la "pedagogia popolare" in Italia*, Scandicci, La Nuova Italia, Quaderni di Cooperazione Educativa, n.s. 21, 1999.

socializzazione, che si traducono in un approccio educativo dinamico e flessibile, orientato a una didattica che sviluppi la creatività, la responsabilità e la consapevolezza civica degli studenti.

Il Movimento di Cooperazione Educativa ridisegna il rapporto tradizionale tra l'insegnante l'alunno; vi è un totale ribaltamento dei ruoli, non è più il maestro che trasmette agli allievi il sapere, ma sono i bambini che portano a scuola i contenuti, le idee e i loro interessi, da cui si parte per avviare il processo di costruzione delle conoscenze²⁸. L'educatore deve fare in modo che nella scuola ogni bambino trovi un ambiente che oltre ad accettarlo per com'è gli garantisca il rapporto con i pari e la possibilità di compiere realmente la sua ricerca.

1.3 L'evoluzione del testo libero e della corrispondenza interscolastica

Uno degli esponenti del Movimento che aggiorna la Tecnica del testo libero è Mario Lodi. La sua esperienza educativa da una parte si potrebbe definire unica, originale e in un certo senso individuale; dall'altra essa non si potrebbe spiegare se non facendo riferimento al Movimento e al ciclo delle tecniche Freinet, entro i quali essa si iscrive e mediante i quali prende forma²⁹. Attraverso la sperimentazione delle tecniche elaborate dal francese, il maestro di Vho perviene a un uso creativo di esse, rielaborazione che lo condurrà alla costruzione di una originale concezione dell'educazione e del processo di apprendimento. Mario Lodi partendo dai testi liberi elaborati dai suoi alunni sperimenta l'arte del racconto collettivo; nella sua esperienza educativa la parola e la conversazione divengono un prodotto letterario creativo elaborato da tutta la comunità-classe³⁰.

Lodi partendo da discussioni in classe, da osservazioni o da curiosità trae spunto per far scrivere racconti collettivi ai bambini, che rispondano alle loro domande e ai loro bisogni, motivandoli nella ricerca di dati e nell'acquisizione

28. A. Masala, *Mario Lodi maestro della Costituzione*, Azzano S. Paolo, Quaderni di Cooperazione Educativa, edizioni junior, 2007.

29. M. Lodi, *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi, 1977; L. Cantatore, J. Meda, F. Tonucci (a cura di), *Mario Lodi: maestro, intellettuale, scrittore*, Roma, Carocci, 2024; V. Roghi, *Il passero coraggioso: Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Bari, Laterza, 2022; M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero (a cura di), *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, Roma, Tab Edizioni, 2023.

30. M. Lodi, *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*, cit.

di nuove conoscenze, che oggi denomineremo competenze.

Anche la corrispondenza interscolastica si è evoluta e aggiornata nel tempo, innanzitutto sono diventate sempre più le occasioni di scambio grazie ai numerosi insegnanti che sono entrati a far parte del MCE e dalla corrispondenza sono nate anche le prime gite che hanno permesso ai corrispondenti di conoscersi personalmente e di osservare l'ambiente che avevano conosciuto tramite i racconti ricevuti.

1.4 La loro utilità pedagogica

I vari Gruppi nazionali di lingua del Movimento di Cooperazione Educativa³¹ hanno, in vari luoghi d'Italia, continuato a sperimentare e a migliorare le tecniche Freinet, ponendo al centro del loro lavoro il bambino e i suoi bisogni. Studiando e verificando le tecniche di cui abbiamo parlato finora essi hanno analizzato la loro utilità pedagogica.

La scrittura è una tecnica duttile, economica e facilmente disponibile in ogni circostanza. Non possiamo immaginare un percorso di pensiero a prescindere da parole scritte che lo sostengano ed è difficile immaginare un percorso di conoscenza che proceda senza l'aiuto della scrittura; essa ci permette di compiere complesse operazioni di analisi e sintesi o di formulazione di ipotesi e di messa a fuoco di temi e problemi³². «La scrittura favorisce la sosta, la riflessione, la sospensione del giudizio e dell'azione, premesse indispensabili per mettere in atto comportamenti più mediati e responsabili»³³. Nella scuola essa non può, quindi, essere considerata solo una materia. È, invece, lo strumento più potente che i discenti acquisiscono per conoscere e conoscersi, per interpretare la realtà, per decidere e per agire in modo consapevole³⁴. La scrittura e la lettura sono gli apprendimenti che nel corso della vita risulteranno più preziosi poiché accompagneranno ciascun individuo nel proprio percorso umano e intellettuale. Anche nell'odierna società dei media, dell'immagine e di internet le

31 <https://www.mce-fimem.it/ricerca-didattica-mce/gruppo-lingua/>

32 N. Vretenar, *In punta di penna. Insegnare a scrivere a scuola*, Parma, Quaderni di Cooperazione Educativa, edizioni junior, 2011, p. 12.

33 Ibidem.

34 Ibid, p. 13.

informazioni passano attraverso la scrittura. Le parole scritte ci trasformano, «sono lo strumento di comunicazione di un sapere profondo, che si oppone alla superficialità delle chiacchiere e delle cronache, di un sapere che guida alla padronanza di sé, dunque alla libertà»³⁵.

Se la scrittura è uno strumento per comunicare, la scuola deve dare ai discenti l'opportunità di comunicare veramente, non si deve limitare all'esercizio passivo per il maestro o per una figura fittizia³⁶. Scrivere per qualcuno di reale sprona il bambino nella ricerca della modalità più adatta e del registro più consono per comunicare ciò che gli preme³⁷. Tale metodologia lo aiuta quindi nella ricerca di termini ancora sconosciuti e di costrutti difficili che non userebbe sapendo che nessuno leggerà il suo scritto. Tale processo acquisirà maggiore significato se svolto in collaborazione con i pari, perché il gruppo permette lo scambio, l'integrazione dei diversi apporti, il controllo reciproco, fa sì che si crei un giusto equilibrio tra responsabilità individuale e responsabilità collettiva, impone un'organizzazione del lavoro più consapevole e rende naturale l'aiuto reciproco, dato che la qualità del risultato è importante per tutti³⁸.

Come affermava Bruno Ciari «dare una forma concreta ai propri pensieri è cosa molto suggestiva per il bambino»³⁹ ed è per questo che gli insegnanti MCE da sempre hanno ricercato i mezzi per stimolare la produzione collettiva e la produzione di ognuno è diventata patrimonio del gruppo⁴⁰. Scrivere vuol dire pensare, comunicare, dare vita alle emozioni, avere memoria e appartenere a un gruppo. La narrazione aiuta a organizzare il pensiero, a comprendere e a rappresentarsi la realtà per poterla conoscere meglio; essa serve a stimolare la riflessione su scelte e situazioni, a formulare giudizi e a costruire visioni di sé e dell'altro, individuando nel vivere quotidiano rapporti di causa effetto e relazioni di significato⁴¹. Le storie stimolano le capacità intellettuali, logiche,

35 E. Ardissino, *Imparare a scrivere testi. Attività di produzione del testo nella scuola primaria*, Trento, Erickson, 2014, p. 107.

36 N. Vretenar, *In punta di penna*, cit.

37 Ibidem.

38 Ibidem

39 B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1971, p. 76.

40 A. Mitri e N. Vretenar (a cura di), *Raccontare. Analisi e produzione di racconti a/e per la scuola. Esperienze proposte dal Gruppo nazionale di lingua MCE*, Scandicci, La Nuova Italia, 1986.

41. N. Vretenar, *In punta di penna*, cit.

di analisi, di sintesi e di selezione che vengono sviluppate dagli alunni ricostruendo i rapporti temporali e causali, le sequenze, scoprendo collegamenti e ricostruendo vicende. La produzione di racconti può affiancare le attività organizzate per la comprensione dei testi narrativi in una circolarità continua che unisca comprensione e produzione fornendo nuovo piacere e nuove motivazioni allo scrivere⁴².

La costruzione di un testo narrativo implica attività di selezione e di interrelazione tra gli elementi, perché cambiando le combinazioni muta il significato e allora le variazioni infinite che è possibile fare costruiscono altrettante possibilità di gioco⁴³. I racconti che possono essere costruiti ed elaborati dalla comunità-classe sono, quindi, grandi esercizi di immaginazione e di intelligenza, richiedono uno sforzo e un controllo non indifferente per mantenere la coerenza e per l'attinenza alle regole grammaticali, ortografiche e sintattiche⁴⁴. «Con la scrittura collettiva le idee si trasferiscono dal livello dell'orecchio, a quello della bocca e della penna, arricchendo in modo esponenziale il linguaggio personale e collettivo»⁴⁵.

L'attività di scrittura affiancata alla corrispondenza interscolastica permette ai bambini di scrivere per comunicare e di imparare a redigere un testo non per un banale esercizio, ma come pratica che consente di mettersi in contatto con altre persone superando i limiti dello spazio e del tempo⁴⁶. Il testo libero, infatti, trova il suo senso nella corrispondenza, in quanto tali tecniche richiedono la ricerca di un'efficacia sempre maggiore nel costruire la comunicazione per aumentare la capacità delle parole di restituire con fedeltà pensieri ed emozioni⁴⁷.

La corrispondenza è anzitutto un'impresa collettiva, che coinvolge tutta la classe e tutto il territorio. Le decisioni devono essere prese insieme, tanti sguardi diversi devono perciò ricomporsi in un unico sguardo corale⁴⁸. Il gruppo

42. Ibidem.

43. Ibidem

44. Ibidem.

45. S. Nicolli (a cura di), *“Cari amici vi scrivo”. La corrispondenza scolastica ai tempi di Internet*, Parma, Quaderni di Cooperazione Educativa, edizioni junior, 2016, p. 24.

46. Ibid, p. 16.

47. Ibidem.

48. Ibid, p. 17.

è sempre un contenitore positivo e permette che le difficoltà e gli eventuali conflitti possano essere affrontati e risolti. La corrispondenza interscolastica stimola a raccontare di sé e a dare un'immagine positiva di sé, perciò aiuta a costruire una percezione positiva di sé stessi oltre a un senso di autoefficacia⁴⁹. Essa costringe a selezionare ciò che appare maggiormente significativo, ma anche ciò che appare funzionale all'immagine che si vuole trasmettere⁵⁰. Chi scrive deve, quindi, essere consapevole della distanza che lo separa dal suo pubblico e deve preoccuparsi di rendere il proprio scritto comprensibile anche in sua assenza, mettendosi quindi nei panni dei propri pari⁵¹.

49. Ibid, p. 19.

50. Ibidem.

51. Ibidem.

ESEMPIO METODOLOGICO-PRATICO DELLA CREAZIONE DI UN LIBRO CON GLI ALUNNI SECONDO LE TECNICHE FREINET

L'obiettivo di questa seconda parte del Dossier, come anticipato nelle premesse, è quella di presentare uno strumento che possa fungere da guida o da supporto al docente che desideri adottare la tecnica del testo libero. Per questa ragione si strutturerà un intervento che si è basato sull'adozione di alcune tecniche messe a punto da Freinet. L'esperienza didattica consiste nella stesura di due testi narrativi interamente ideati, realizzati e illustrati dai bambini di due classi V appartenenti a due scuole primarie site in Torino. Con la scrittura libera e con l'utilizzo del metodo cooperativo i bambini mettono concretamente in pratica tutte le abilità e le conoscenze studiate in questi anni di scuola, ripassano le regole e le nozioni, imparano a scrivere utilizzando lo stile che la tipologia testuale richiede, riflettono sulla lingua italiana e sulla realtà, poiché le esperienze quotidiane degli allievi influenzano inevitabilmente il racconto. La scrittura a più mani prevede che i bambini si confrontino continuamente sulle scelte linguistiche, stilistiche e contenutistiche, tale metodologia serve loro per imparare a lavorare in gruppo, per incrementare l'aiuto reciproco, ma soprattutto rende l'apprendimento divertente e più semplice per tutti. I bambini, compresi i più timidi, gli stranieri o coloro che hanno bisogni educativi speciali (BES) traggono giovamento dal lavoro cooperativo, poiché sono liberi di esprimere la propria opinione e di utilizzare il proprio stile cognitivo, inoltre attraverso il confronto con i pari essi entrano in contatto con diverse strategie che possono facilmente interiorizzare così che siano loro d'aiuto in altri contesti.

Il ruolo dell'autrice all'interno di tale esperienza didattica è di tutor esperta che non dirige le attività ma facilita il lavoro di gruppo con l'obiettivo di far emergere interessi, conoscenze e contenuti dagli alunni, evitando la trasmissione in

favore della coostruzione di conoscenze⁵².

Useremo la parola libro per indicare i racconti ideati, scritti e illustrati dai bambini, poiché il valore metacognitivo dell'esperienza, le scelte grammaticali, contenutistiche e stilistiche e le riflessioni sull'elaborato svolte nel corso del progetto didattico rendono tali manufatti degni di essere chiamati libri.

I bambini elaborano il loro libro motivati dal fatto che non è un semplice esercizio di scrittura volto alla verifica delle competenze da parte dell'insegnante, bensì tale testo verrà poi rilegato e inviato ad altri bambini che lo leggeranno in classe come se fosse il libro di uno scrittore professionista.

Le due classi sono libere di scegliere la tipologia di testo narrativo che vogliono scrivere, la trama, i personaggi, i tempi e i luoghi del racconto; le scelte effettuate vengono poi spiegate in una lettera, nella quale presentano loro stessi e il libro che hanno realizzato. Questo lavoro conclusivo permetterà loro di riflettere sull'esperienza svolta, sulle conoscenze acquisite e sui metodi utilizzati per superare le difficoltà. Tramite la rievocazione della corrispondenza interscolastica le classi si inviano reciprocamente il libro e la lettera che hanno realizzato.

La scrittura di un libro li renderà più critici e consapevoli nei confronti di ciò che leggeranno in futuro, mentre l'ascolto di un libro scritto da bambini della stessa età li renderà fieri del proprio lavoro e più sicuri delle loro potenzialità.

2.1 Progettazione per competenze

Pellerey definisce il termine competenza come la «capacità di far fronte a un compito o a un insieme di compiti riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo»⁵³. La competenza, quindi, presuppone l'impiego del proprio sapere per affrontare situazioni problematiche evidenziandone la dimensione operativa sottesa alla stessa. Essa, infatti, non si riconduce alla sola dimensione cognitiva, ma comprende componenti motivazionali, attribuzionali, socio-emotive e metacognitive. Al soggetto viene richiesto di mettere in gioco tutto sé stesso mobilitando le proprie risorse interne e

52. E. Catarsi (a cura di), *Freinet e la "pedagogia popolare" in Italia*, cit.

53. M. Castoldi, *Didattica generale*, Firenze, Mondadori Education, 2010, p. 98.

utilizzando quelle esterne a sua disposizione. In questo modo si avvalorano il contesto e l'ambiente di apprendimento in cui si svolge azione.

Secondo Castoldi il costrutto di competenza può essere ricondotto a tre piani⁵⁴. Il piano delle conoscenze, ovvero la rappresentazione del mondo che il soggetto si costruisce attraverso stimoli esterni, il piano delle abilità, come schemi operativi che permettono al soggetto di operare in forma sia fisica che mentale, e infine il piano delle disposizioni ad agire, cioè le attitudini del soggetto a relazionarsi con la realtà in cui opera⁵⁵.

Negli ultimi anni si è assistito all'ingresso di tale concetto nel dibattito scolastico e all'assunzione dello stesso come baricentro dell'azione formativa. Si tratta di ripensare in profondità i modi del fare scuola in tutte le loro manifestazioni, con particolare riferimento al modo di intendere l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione in ambito scolastico. La progettazione per competenze ha sostituito quella per obiettivi e quella per concetti. La prima, delineata dagli autori Ralph W. Tyler, Howard Nicholls, Mager Robert Mager e Benjamin⁵⁶ Bloom, si basa sulla declinazione progressiva dei traguardi formativi e sull'individuazione di comportamenti osservabili e misurabili. Le fasi previste dalla progettazione per obiettivi prevedono l'analisi della situazione iniziale, la definizione degli obiettivi educativi e didattici, la descrizione dei prerequisiti necessari per la realizzazione del progetto, l'esplicitazione dei contenuti dei metodi, delle strategie e dei tempi e la verifica finale. I limiti riscontrabili nell'elaborazione di tale tipologia progettuale sono legati alla concezione di apprendimento come risultato, alla scarsa attenzione data all'individuo e alla visione riduttiva di disciplina come somma di conoscenze⁵⁷. La seconda, elaborata da Jerome Bruner⁵⁸, focalizza l'attenzione sulla struttura logica dei saperi ed è caratterizzata da tre operazioni distinte e connesse, la progettazione, la conduzione e la valutazione⁵⁹. Con la progettazione per concetti viene attuata

54. Ibid, p. 99.

55. Ibidem.

56. Cfr. R. W. Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, University of Chicago press, 1949; B. S. Bloom, *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*, New York, McKay, 1956.

57. M. Castoldi, *Didattica generale*, cit.

58. Cfr. J. S. Bruner, *Il processo educativo: dopo Dewey*, Roma, Armando, 2000; J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1982.

59. M. Castoldi, *Didattica generale*, cit.

una forte concettualizzazione che rischia di cadere nell'astrattezza.

Inserendosi nel percorso di cambiamento, che ha portato all'elaborazione di una progettazione fondata sulle competenze, il progetto didattico è stato redatto sulle medesime allo scopo di recuperare una visione più olistica e integrata del processo di apprendimento. L'obiettivo è la trasferibilità del sapere in contesti reali, così da superare l'attenzione analitica alla sola identificazione di conoscenze e abilità.

Le Boterf riconosce che «non si può obbligare nessuno ad agire con competenza [...], ciò che può essere fatto è riunire in maniera coerente in insieme di condizioni favorevoli, al fine di massimizzare la probabilità che un soggetto agisca e riesca con competenza in una determinata situazione»⁶⁰, per questo motivo l'attenzione è stata posta alla creazione di un clima positivo e favorevole per rendere l'attività didattica in grado di massimizzare la probabilità di far emergere il le conoscenze e le abilità, assimilare i saperi e allenarsi a servirsene⁶¹.

Il progetto didattico per competenze è un «percorso di insegnamento/apprendimento finalizzato allo sviluppo di competenze nel soggetto è incentrato su una situazione problema da affrontare, la quale rappresenta la cornice di senso entro cui collocare le diverse azioni previste dal progetto stesso»⁶². Esso è centrato su un'ampia tematica spesso di carattere extracurricolare e trattate in chiave multidisciplinare. Il percorso «muove dall'esperienza reale e tende a utilizzare i saperi disciplinari come strumenti di comprensione del mondo reale»⁶³.

Per la realizzazione del progetto didattico per competenze in questione si è deciso di utilizzare il format predisposto da Castoldi⁶⁴, il quale prevede:

- Caratteristiche del contesto classe
- Rubrica valutativa
- Competenze attese
- Traguardi di apprendimento declinati in conoscenze e abilità e riferiti ai saperi disciplinari

60. G. Le Boterf, *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*, Paris Eyrolles, Éditions d'Organisation, 2010, p. 89.

61. P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze: invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2020.

62. M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Roma, Carocci, 2011, p. 142.

63. Ibidem.

64. Ibid, p. 146.

- Situazione problema
- Scansione operativa del percorso
- Modalità di valutazione

2.2 Competenze chiave europee

Il progetto didattico intende far acquisire ai bambini alcune competenze che sono state scelte tra le otto competenze chiave europee⁶⁵ presenti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012). Esse sono «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione»⁶⁶.

La competenza su cui ci si focalizza in tale lavoro è imparare a imparare:

l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. [...] comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire conoscenza»⁶⁷.

65. Le otto competenze chiave europee sono: la comunicazione nella madrelingua, la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza matematica, la competenza digitale, imparare a imparare, le competenze sociali e civiche, il senso di iniziativa e l'imprenditorialità e la consapevolezza e l'espressione culturale. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>

66. M. Castoldi, *Progettare per competenze*, cit., p. 110.

67. MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2012, p. 11. Reperibili online https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

Il percorso didattico punta anche all'acquisizione e al consolidamento delle seguenti competenze: la comunicazione nella madrelingua che «è la capacità di esprimere e interpretare i concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero»⁶⁸; la consapevolezza e l'espressione culturale in quanto «riguarda l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive»⁶⁹; il senso di iniziativa e l'imprenditorialità che «concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e gestire progetti per raggiungere obiettivi»⁷⁰ e la competenza digitale che consiste «nell'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni»⁷¹.

Per la valutazione della competenza focus durante e alla conclusione del progetto viene utilizzata la seguente rubrica valutativa⁷².

68. Ibidem.

69. Ibidem.

70. Ibidem.

71. Ibidem.

72. Rubrica valutativa elaborata seguendo il format di Castoldi. Essa è un dispositivo attraverso il quale vengono esplicitati i significati attribuiti alla competenza e precisati i livelli di padronanza attesi dal soggetto o dal gruppo. La rubrica valutativa assicura unitarietà e coerenza all'intero impianto di valutazione. M. Castoldi, *Didattica generale*, cit., p. 154 e M. Castoldi, *Progettare per competenze*, cit., p. 176-177.

	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
PADRONANZA DELLE RISORSE	Utilizza solo alcune conoscenze e abilità.	Utilizza conoscenze e abilità di base proposte.	Utilizza la maggior parte delle conoscenze e abilità proposte.	Padroneggia conoscenze e abilità previste per il livello di età.
DISPONIBILITÀ AD APPRENDERE	Partecipa e segue le attività solo se sollecitato.	Segue le attività e partecipa secondo le indicazioni dell'insegnante e/o delle consegne.	Mostra interesse e partecipa con disponibilità.	Mostra interesse e curiosità e partecipa alle attività in modo costruttivo.
CONSAPEVOLEZZA DELLE PROPRIE POTENZAIALITÀ	Con l'aiuto dell'insegnante riconosce le sue potenzialità.	Riconosce le sue potenzialità.	Riconosce le sue potenzialità e orienta le proprie scelte.	Riconosce le sue potenzialità e orienta le proprie scelte in modo consapevole.
CONSAPEVOLEZZA DEI TRAGUARDI	Guidato comprende le consegne, esprime i propri bisogni e cerca di portare a termine il lavoro.	Comprende le consegne, riconosce gli scopi principali dell'attività, su richiesta esprime i propri bisogni e porta a termine il lavoro.	Individua gli scopi espliciti dell'attività, esprime i suoi bisogni e porta a termine il lavoro in modo autonomo.	Individua gli scopi dell'attività, coglie le opportunità, esprime i propri bisogni autonomamente e porta a termine il lavoro.
COLLABORAZIONE	Con l'aiuto dell'insegnante interagisce con gli altri.	Interagisce e collabora con gli altri in modo funzionale.	Interagisce e collabora con gli altri esprimendo le proprie opinioni personali rispettando ruoli e situazioni.	Interagisce e collabora con gli altri autonomamente e in modo propositivo esprimendo le proprie opinioni personali.
RECUPERO DEI SAPERI	Utilizza le proprie esperienze e conoscenze pregresse guidato dall'adulto.	Recupera le proprie esperienze e conoscenze pregresse su richiesta.	Recupera le proprie esperienze e conoscenze pregresse in modo autonomo.	Recupera autonomamente le proprie esperienze, conoscenze e abilità pregresse utilizzando in modo creativo.
MONITORAGGIO / VALUTAZIONE DEL PROPRIO APPRENDIMENTO	Guidato nelle riflessioni sul lavoro e sui propri comportamenti individua le difficoltà.	Rivede globalmente il percorso svolto e riconosce gli errori su richiesta dell'insegnante.	Riflette sul percorso svolto, individua gli errori e regola il proprio agire.	Riflette sul percorso svolto, regola il proprio agire riconoscendo punti di forza e di debolezza.

Tabella 1 - Rubrica valutativa riguardante la competenza imparare a imparare

2.3 Situazione problema

Oltre alle competenze selezionate, un secondo aspetto che qualifica e conferisce identità al progetto didattico è la situazione problema su cui lo stesso si struttura. Castoldi considera l'affiancamento di questi due termini un'efficace sintesi di due attributi che caratterizzano il punto di avvio di un percorso didattico⁷³. Da un lato il riferimento a un problema, ovvero una domanda a cui rispondere o un interrogativo da esplorare o una condizione di disequilibrio da riequilibrare, e dall'altra il richiamo a una situazione, come un contesto di realtà dentro cui collocare il problema stesso o una cornice operativa nella quale concretizzare il processo risolutivo. La situazione problema viene definita come un problema da risolvere o un compito di realtà da affrontare che richiedono mobilitazione e integrazione dell'insieme delle risorse di cui un soggetto dispone in un dato contesto operativo, all'interno dei vincoli e delle risorse poste dal contesto stesso⁷⁴.

Si può dire che quest'ultima unità alle competenze chiave rappresentano i due elementi distintivi del progetto didattico, attraverso un binomio inscindibile nel quale entrambi si richiamano vicendevolmente: «la competenza si esercita all'interno di una situazione problema, la situazione problema richiede l'esercizio di una competenza»⁷⁵.

La domanda di partenza su cui si focalizza il progetto didattico è: «Vi piacerebbe diventare scrittori di un libro che verrà poi letto ad altri bambini della vostra età?». Con l'utilizzo del metodo cooperativo essi possono inventare, scrivere e illustrare un libro frutto solo delle loro idee. Il fatto che esso venga poi spedito e letto ad altri bambini sarà un elemento di grande motivazione per gli alunni che per la prima volta non scriveranno solo per l'insegnante o per i genitori, ma per un pubblico di coetanei che non conoscono. Il loro libro potrà inoltre in futuro venire utilizzato dalla loro insegnante come esempio e modello di testo narrativo.

73. M. Castoldi, *Didattica generale*, cit.

74. Ibidem.

75. M. Castoldi, *Progettare per competenze*, cit., p. 186.

2.4 Obiettivi

Come si può leggere nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012)⁷⁶ i bambini a scuola imparano a padroneggiare le tecniche di lettura e di scrittura, ma risulta di estrema importanza per un apprendimento significativo anche la comprensione e la produzione di significati attraverso la lingua scritta, per far sì che avvenga questo tipo di apprendimento gli obiettivi che tale progetto didattico si pone sono divisi in traguardi per lo sviluppo delle competenze chiave europee e traguardi di conoscenza e abilità. I primi sono:

- Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere sé stesso e gli altri, per riconoscere e apprezzare le diverse identità e le tradizioni culturali, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.
- Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.
- Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative.
- Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso e ai principali connettivi.
- L'allievo partecipa a scambi comunicativi con i compagni e le insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.
- L'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi e per rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti.

76. MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 37.

I traguardi di conoscenza e di abilità⁷⁷ che tale progetto vuole perseguire o potenziare sono riportati nella seguente tabella.

TRAGUARDI DI CONOSCENZA	TRAGUARDI DI ABILITÀ
Sa argomentare, confrontarsi e fornire spiegazioni sia con i pari che con gli adulti.	Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione o in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.
Sa esprimere la propria opinione e capire quella dei compagni ponendosi come mediatore.	Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente.
Sa produrre mappe e tracce da utilizzare per la stesura di un racconto.	Raccogliere le idee, organizzarle per punti e pianificare la traccia di un racconto.
Conosce le caratteristiche del testo narrativo.	Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni e azioni.
Conoscere le regole basilari ortografiche, morfosintattiche e lessicali.	Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico e lessicale rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi.
Conosce e utilizza i connettivi e le congiunzioni.	Rendere coeso un testo utilizzando i connettivi e le congiunzioni.
Conosce le regole e le buone pratiche del lavoro di gruppo.	Realizzare testi collettivi discutendo e pianificando con i pari.
Sa illustrare scene e personaggi partendo da un modello.	Elaborare immagini creative e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni presenti nel testo.

Tabella 2 - Traguardi di conoscenza e abilità relative alle discipline coinvolte nel progetto

2.5 Definizione ex ante della struttura e dell'organizzazione del progetto

Il percorso didattico viene realizzato in due scuole primarie di Torino, in una nel corso del primo quadrimestre e nell'altra durante il secondo quadrimestre. Al suo sviluppo sono dedicate cinquanta ore totali, venticinque ore per classe, suddivise in un incontro settimanale della durata di due ore. Il numero degli incontri non è prestabilito, ma correlato al tempo necessario per lo sviluppo e la realizzazione del libro e all'integrazione delle risorse.

77. Come dichiarato in precedenza li distinguo perché utilizzo il format progettuale di Castoldi.

Nel corso della prima lezione viene presentata ai bambini la situazione problema e tramite una discussione in classe su di essa e sulla proposta di scrivere un libro come se fossero dei veri scrittori viene pianificato il lavoro da svolgere per l'attuazione dell'attività. I bambini confrontandosi tra di loro possono scegliere la tipologia di testo narrativo su cui vogliono cimentarsi, per aiutarli nella scelta viene fatta una panoramica sulle tipologie testuali viste in questi anni di scuola primaria. Una volta scelta la tipologia testuale viene effettuato tramite una lezione dialogata un ripasso circa le caratteristiche del testo narrativo selezionato al fine di realizzare una mappa concettuale che serva da guida per la stesura del libro.

Successivamente i bambini, sempre tramite una discussione in classe, decidono la trama, i personaggi, il punto di vista del narratore, il tempo e il luogo in cui si svolgeranno le azioni del racconto. Essi possono sia basarsi su dei modelli, come i libri letti individualmente o collettivamente, e su esperienze personali o di classe vissute nell'arco di questi quasi cinque anni di scuola, sia rendere l'attività più divertente mettendo in gioco tutta la loro creatività e immaginazione per inventare la trama. Risulta importante però seguire le caratteristiche e lo stile che la tipologia testuale richiede.

Decise tutte le caratteristiche che il libro deve possedere, compreso il sentimento che deve far emergere nel lettore, i bambini con la mediazione dell'adulto stendono il libro seguendo la mappa concettuale realizzata in precedenza. La metodologia didattica utilizzata nel corso di tutti gli incontri previsti per la scrittura del testo è un approccio cooperativo basato sul dialogo e sulla discussione tra pari. L'adulto nel corso degli incontri deve aiutare i bambini a esprimere la propria opinione e le proprie idee, coinvolgere l'intera classe, porre domande efficaci che motivino gli alunni e diano l'input per l'avanzamento del progetto, stimolare la fluidità ideativa, risolvere eventuali conflitti e infine monitorare che durante l'attività essi non solo richiamino tutte le nozioni imparate e le competenze acquisite in questi anni ma che incrementino le loro capacità e conoscenze attraverso l'arricchimento del lessico e la padronanza delle regole grammaticali e ortografiche.

Il testo concluso e avente tutte le caratteristiche del testo narrativo viene poi diviso in capitoli e corretto dai bambini, i quali devono anche trovare il titolo più adeguato e accattivante possibile. A questo punto attraverso un lavoro individuale i bambini devono illustrare il libro raffigurando a loro scelta una qualsiasi scena raccontata nel testo, viene richiesto loro attenzione ai particola-

ri e poiché i personaggi principali devono avere le medesime caratteristiche in tutte le raffigurazioni è necessario identificare e utilizzare dei modelli di riferimento comuni a tutti.

Tale schema procedurale viene attuato in entrambe le classi. Una volta che i due libri sono conclusi e rilegati essi preparano una lettera destinata all'altra classe in cui i bambini presentano sé stessi e il libro, motivano le scelte effettuate e raccontano ai loro coetanei le difficoltà incontrate. Tale esercizio permette ai bambini di riflettere sul percorso svolto rendendo così significativa l'esperienza fatta. A questo punto i libri sono pronti per essere spediti, le classi se li scambiano e a lettura terminata comincia una riflessione sul libro scritto dall'altra classe. I bambini possono esprimere le loro opinioni, porre domande e fare confronti tra i due libri.

2.6 Modalità di valutazione

La valutazione è centrata sul monitoraggio e sulla verifica del livello di competenza sviluppato dai singoli allievi durante il percorso didattico. La natura a più dimensioni della competenza e il suo carattere contestuale impediscono di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno. Come specificato da Mason⁷⁸, gli indicatori per valutare le competenze acquisite devono tener presente la strutturazione delle conoscenze, la coerenza e l'accessibilità degli apprendimenti, la capacità di recupero di ciò che si ha già appreso e la successiva trasferibilità, nonché l'abilità di autoregolazione. Si tratta perciò di attivare e combinare tra loro più punti di vista in modo da restituirci un'immagine integrata della competenza del soggetto. Il principio metodologico sotteso è quello della triangolazione che ci permette di osservare il soggetto da molteplici prospettive e di valutarlo attraverso il confronto tra i diversi risultati. Considerando le sfide poste della valutazione della competenza, Castoldi propone una prospettiva trifocale, identificando una dimensione soggettiva, intersoggettiva e oggettiva⁷⁹.

La dimensione soggettiva implica un'autovalutazione con cui l'individuo osserva e giudica l'esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere

78. M. B. Varisco, *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Milano, Guerini studio, 2000, p. 22.

79. M. Castoldi, *Progettare per competenze*, cit.

ai compiti richiesti dal contesto in cui agisce. La dimensione intersoggettiva riguarda l'insieme delle aspettative e delle valutazioni espresse dalle persone coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza, come gli insegnanti o il gruppo dei pari. La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili della prestazione del soggetto in rapporto alle conoscenze e alle abilità che la competenza richiede.

La valutazione prevista dal progetto è, perciò, trifocale. La valutazione oggettiva avviene sia in itinere sia nel momento conclusivo e prevede la valutazione del testo elaborato dai bambini, ai quali viene posta la domanda: «le caratteristiche della tipologia testuale scelta sono state rispettate?». Essi rispondono alla domanda in maniera collettiva discutendo e analizzando il libro sulla base della mappa realizzata durante la revisione del testo narrativo. La valutazione soggettiva prevede l'autovalutazione degli alunni attraverso la scrittura della lettera destinata all'altra classe ove viene richiesta la riflessione sulle conoscenze acquisite nel corso del progetto e sulle metodologie utilizzate per superare le difficoltà incontrate. Essi devono valutare anche gli eventuali miglioramenti indagando sulle soluzioni dei problemi affrontati e sull'efficacia delle decisioni prese. La valutazione intersoggettiva avviene da parte dell'insegnante basandosi sulla rubrica valutativa e da parte dell'altra classe in seguito alla lettura del libro scritto dai coetanei. Questi ultimi discutendo collettivamente esprimono un giudizio sul racconto e sui disegni.

In tale progetto didattico viene riconosciuta la «motivazione come fattore energetico e la produzione come fattore strumentale»⁸⁰, poiché gli studenti verranno coinvolti sia nella programmazione che nella valutazione («peer-assessment»⁸¹).

	STRUMENTO	TEMPI	MODALITÀ DI IMPIEGO
COSA SO FARE? Oggettiva	Valutazione del testo elaborato: “Rispetta le caratteristiche della tipologia testuale scelta?”	In itinere e finale	Collettiva

80. M. B. Varisco, *Metodi e pratiche della valutazione*, cit., p. 41.

81. Ibid, p. 19. Valutazione fatta dai propri pari.

COME MI VEDO? Soggettiva	Autovalutazione tramite scrittura della lettera destinata all'altra classe.	Finale	Collettiva
COME MI VE- DONO? Intersoggettiva	Valutazione dell'insegnante basa- ta sulla rubrica valutativa Valutazione del libro scritto dall'altra classe.	In itinere Finale	Individuale Collettiva

Tabella 3 - Valutazione trifocale

2.7 Azione

Il progetto è stato presentato ai bambini nel corso di un incontro di conoscenza reciproca, essi si sono presentati raccontando qualcosa su loro stessi, sulla classe e sul loro rapporto con la scuola, con lo studio e con i libri. È stata proposta loro la situazione problema prevista dalla progettazione per competenze chiedendo loro: «Vi piacerebbe diventare scrittori di un libro che verrà poi letto ad altri bambini della vostra età?».

I bambini hanno risposto alla domanda con molto entusiasmo e curiosità, è stato spiegato loro che avremmo lavorato tutti insieme durante tutte le fasi di realizzazione del libro, avrebbero dovuto perciò scegliere a quale tipologia testuale fare riferimento, inventare la trama, caratterizzare i personaggi e decidere lo stile e il tempo verbale. Il primo incontro con i bambini di entrambe le classi è stato dedicato proprio alla scelta della tipologia testuale. La classe V D ha scelto quasi all'unanimità di scrivere un racconto giallo; avevano da poco letto in classe con la maestra un poliziesco e volevano cimentarsi in questo genere di scrittura che avrebbe richiesto una logica rigorosa. Noti sono i meriti di tale tipologia di letteratura, essa «stimola il ragionamento deduttivo e abduttivo⁸², sviluppa la capacità di analisi previsionale e inferenziale, esercita l'intuizione, coinvolge attivamente il lettore nelle indagini, [...] tempra il giudizio morale, abitua all'attenta osservazione di elementi, fatti, indizi, particolari apparente-

82. Sillogismo in cui la premessa maggiore è certa, mentre la premessa minore è probabile, per cui anche la conclusione è probabile. <https://www.treccani.it/vocabolario/abduzione/>

mente trascurabili, ma che in realtà si rivelano essenziali per la risoluzione del caso»⁸³. Tutti questi elementi didatticamente positivi si consolidano e progrediscono nello scrittore, che deve utilizzare tutte le competenze sopradescritte per stendere un racconto giallo che appassioni il lettore e che attivi in lui la voglia di individuare il colpevole senza farsi depistare dagli indizi fuorvianti presenti nel corso della narrazione.

La classe V C ha scelto, tramite discussione di classe, di scrivere un racconto d'avventura, perché preferivano utilizzare la loro creatività e originalità nell'elaborazione della trama e nella caratterizzazione dei personaggi. Essi hanno definito tale tipologia testuale come la più interessante e divertente, affermazione che sostiene la teoria del professor Guido Petter⁸⁴, il quale afferma che il passaggio dalla seconda infanzia alla fanciullezza segna, con le eventuali eccezioni e differenze di genere e/o culturali, un progressivo affievolirsi dell'interesse per il fantastico fiabesco e un incremento dell'interesse per il genere narrativo avventuroso che spesso risulta una commistione di elementi fiabeschi, mitologici, epico-cavallereschi, rosa, giallo-polizieschi o fantascientifici⁸⁵. «[...] Il termine avventura sta a designare un racconto strutturalmente non breve, dominato dall'azione e quindi fondato su un intenso ritmo narrativo, carico di suspense e di mistero, con abbondanti elementi di imprevedibilità, di sorpresa e di rischio [...]»⁸⁶. Particolarmente apprezzato dai bambini è il racconto avventuroso scientifico che narra di viaggi, esplorazioni, scoperte e invenzioni insieme a una trama romanzata⁸⁷. Tali affermazioni sostengono la scelta effettuata dai bambini della classe V C, i quali hanno optato per la stesura di un racconto d'avventura basandosi sulle loro preferenze di lettori. Inoltre, questo genere avrebbe dato loro la possibilità di utilizzare la fantasia senza le restrizioni date da altre tipologie testuali, come la fiaba, la biografia, il mito o il racconto fantasy.

In seguito, i bambini hanno realizzato insieme una mappa concettuale per svolgere un rapido ripasso sulle caratteristiche delle due tipologie testuali, così che fosse ben chiaro ai bambini la struttura che il libro avrebbe dovuto neces-

83. A. Nobile, *Letteratura giovanile*. Da Pinocchio a Peppa Pig, Brescia, La Scuola, 2015, p. 118.

84. G. Petter, *La narrativa a scuola*, Trento, Erickson, 2007.

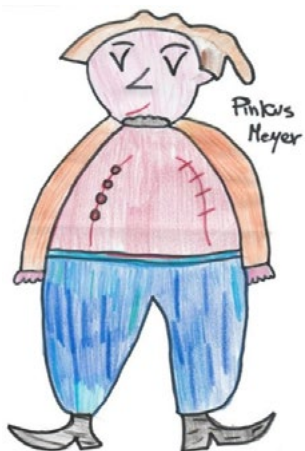
85. A. Nobile, *Letteratura giovanile*, cit., p. 94.

86. Ibidem.

87. Ibid, p. 95.

sariamente seguire. Oltre alla struttura si è ragionato sugli elementi essenziali e caratteristici di quel genere iniziando a definire i sentimenti che avremmo voluto far provare al lettore con il nostro libro. I bambini che hanno scelto di cimentarsi nella scrittura di un racconto giallo hanno deciso che avrebbero voluto trasmettere suspense, poiché il loro obiettivo sarebbe stato quello di catturare l'attenzione del lettore dall'inizio alla fine della narrazione. I bambini che hanno scelto di ideare e scrivere un racconto d'avventura hanno deciso di far provare al lettore sorpresa e divertimento. Tali scelte sono state fatte tramite una discussione in classe, i bambini, con la mediazione dell'adulto hanno parlato tra di loro cercando la soluzione alla domanda proposta. Quando vi erano più possibilità si mettevano ai voti le proposte, in modo tale che tutti venissero coinvolti senza favoritismi; l'azione è stata resa oggettiva facendo votare i bambini con gli occhi chiusi, così che non si facessero influenzare dal voto dei compagni.

Scelta la tipologia testuale e il sentimento cardine del testo ci si è concentrati sui personaggi, concentrandosi non solo su come dovessero essere fisicamente, ma sul carattere di ognuno di loro e il ruolo che avrebbe avuto all'interno della narrazione. Entrambe le classi hanno deciso che i protagonisti dovessero essere due, un maschio e una femmina, tale scelta è stata fatta senza mediazione e/o consiglio da parte dell'insegnante, gli alunni hanno deciso in autonomia di essere equi inserendo entrambi i generi. Si è partiti dalla definizione fisica dei due protagonisti e, mentre i bambini decidevano il colore dei capelli, lo stile nel vestiario, eventuali particolarità del viso, l'altezza e tutto ciò che contraddistingue una persona, un bambino scelto dalla classe per le sue abilità grafiche ha disegnato i protagonisti seguendo le indicazioni dategli. In questo modo si è potuto subito visualizzare la figura del nostro personaggio oltre ad avere un modello per le future illustrazioni. Con l'immagine davanti i protagonisti sono stati caratterizzati, dando loro un nome e una personalità che li avrebbe accompagnati lungo tutta la realizzazione del libro.



- Investigatore tedesco
- 50 anni
- Basso e grasso
- Castano brizzolato
- Maldestro nella vita quotidiana
- Attento nelle indagini
- Abile osservatore
- Riflessivo
- Astuto
- Coraggioso
- Fuma la pipa

Figura 1 - Esempio di caratterizzazione di un personaggio realizzato dalla classe V D. Il disegno è stato realizzato da un'alunna sulla base delle caratteristiche del protagonista decise dalla classe.



- Capelli rossi e ricci
- Occhi verdi
- Alta e magra
- Porta gli occhiali
- Ha le lentiggini
- Chiacchierona
- Vanitosa
- Ficcanaso
- Hobby: fare shopping!

Figura 2 - esempio di caratterizzazione di un personaggio realizzato dalla classe V C. Il disegno è stato realizzato da un'alunna sulla base delle caratteristiche del protagonista decise dalla classe.

La fase di progettazione iniziale è stata assai importante, «perché si tratta di una forma di educazione intellettuale che abitua a non essere impulsivi, sconsiderati e immediati, ma a ragionare e a scegliere bene; è educazione al ragionamento, all'autocontrollo e alla programmazione della propria attività dominandola intellettualmente»⁸⁸.

2.8 Il racconto giallo

Con i bambini della classe V D il progetto è iniziato i primi giorni di novembre con un incontro settimanale di due ore. È stato possibile usufruire della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM). Essa è stata utilizzata per la scrittura del libro, per la correzione e per la rielaborazione del testo; il suo utilizzo ha permesso di lavorare tutti insieme sfruttando al meglio il tempo a nostra disposizione, poiché la LIM ha reso semplice e veloce la rilettura, la modifica e la correzione di frasi o costrutti.

I bambini hanno scelto la tipologia testuale, i personaggi e la trama tramite discussioni in classe, per decidere la trama generale del libro si è preso spunto da alcuni libri che avevano letto in precedenza in classe, da racconti presenti nel loro libro di testo e dalle idee di alcuni componenti della classe. A un certo punto della discussione hanno cercato ispirazione all'interno della loro biblioteca di classe. Cercando tra i libri hanno trovato un testo intitolato "Paula stregata" che, nonostante fosse stato riconosciuto come caratteristico del genere fantasy, è stato il punto di partenza per l'ideazione del caso che i due investigatori avrebbero dovuto risolvere. Tutti concordavano sul fatto che sarebbe stato interessante far svolgere le vicende della narrazione all'interno della loro scuola e tra tutte le interessanti proposte che ogni bambino ha suggerito è stata scelta tramite votazione quella che presupponeva la scomparsa di un allievo dalla scuola. Le votazioni si sono svolte seguendo la metodologia consigliata dall'insegnante di classe e usata dagli alunni durante le attività scolastiche, ovvero ognuno di loro chiude gli occhi e alza la mano per votare senza guardare il voto espresso dai compagni; tale tecnica fa sì che i bambini non si influenzino tra di loro.

Una volta deciso il caso su cui i protagonisti, Pinkus ed Helen Meyer, avrebbero indagato i bambini hanno iniziato a scrivere il libro utilizzando la LIM. I bam-

88. B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, cit., p. 61.

bini per alzata di mano o su richiesta, proponevano frasi, incipit, termini, punteggiatura e costrutti, a quel punto si discuteva sulle proposte, le si integrava con altre e si strutturava la frase traendo dalle varie ipotesi le idee considerate migliori dal gruppo classe. La trama è stata sviluppata nel corso della scrittura, per cui i bambini hanno deciso il susseguirsi delle vicende, la metodologia di indagine usata dagli investigatori, gli indizi e la risoluzione del caso solo in corso d'opera. L'adulto ha avuto il compito, come già specificato in precedenza di mediare, aiutando i bambini nella scelta, e di rendere i bambini sereni e propensi a utilizzare la propria creatività senza preoccuparsi del pregiudizio altrui.

Per supportare lo sviluppo dell'aiuto reciproco non veniva suggerita ai bambini la risoluzione ai problemi, ma si è tentato di stimolare la produzione e la loro cooperazione attraverso domande retoriche e ragionamenti volti a far notare loro eventuali errori o possibili miglioramenti. Ad esempio, gli alunni non avevano pensato al ruolo che avrebbero potuto avere i genitori del bambino scomparso, per cui nel corso della scrittura degli avvenimenti iniziali non li avevano considerati, per far notare loro questa incongruenza con ciò che sarebbe accaduto nella realtà è stato chiesto se secondo loro la dirigente della scuola non avesse l'obbligo di contattare i genitori dell'accaduto. Compresa l'importanza di questi personaggi hanno a quel punto integrato nel testo l'arrivo a scuola dei genitori e tale avvenimento ha poi fatto cambiare loro idea circa lo sviluppo della trama, sarebbe stato proprio il papà del bambino a indirizzare gli investigatori verso il probabile rapitore.

Quasi la totalità degli incontri si sono svolti con la classe intera, pur essendo numerosi riuscivano a cooperare tra di loro, a confrontarsi e a proseguire con la scrittura, motivati proprio dal fatto che ciascuno di loro sarebbe stato autore e autrice del libro; solo gli ultimi incontri dedicati alla correzione del testo sia dal punto di vista grammaticale che lessicale si sono svolti a gruppi formati da otto bambini. Ogni gruppo ha avuto un ruolo diverso per la correzione del testo, il primo si è focalizzato sui tempi verbali e sulla coerenza della trama, il secondo si è occupato del lessico e della punteggiatura e il terzo ha verificato sia che la morfologia e la sintassi fossero state rispettate sia che il corpo testale risultasse fluido e scorrevole alla lettura. I bambini hanno scritto a turno con la tastiera collegata alla LIM diventando sempre più veloci e abili nell'utilizzo di tale strumento.

Conclusa l'attività di correzione del testo si è iniziato a illustrarlo, ciascun bambino ha scelto una scena o una vicenda a piacere e l'ha disegnata, utilizzando i

modelli dei protagonisti creati all'inizio del percorso. Hanno disegnato anche la copertina (figura n. 3) che è stata poi scelta tramite votazione da tutti i componenti della classe.

PINKUS MEYER E IL BAMBINO SCOMPARSO

LA CLASSE V D



Figura 3 - Copertina del racconto giallo

Il libro “Pinkus Meyer e il bambino scomparso”, scritto dalla classe V D dopo un lavoro durato circa 20 ore, racconta della scomparsa di Carlo, un immaginario allievo della loro scuola, che dopo essere stato mandato ad aprire l’aula di musica non ha più fatto ritorno in classe. La dirigente della scuola, Cristina Agatelli, per risolvere l’accaduto decide di rivolgersi a un investigatore privato suo amico, Pinkus Meyer. Egli, con l’aiuto della figlia Helen, ripercorre il percorso fatto dal bambino e analizza le prove trovate nell’aula di musica e nel secondo piano interrato, rispettivamente una parte di baffo finto e una sciarpa. Interrogando i genitori i due investigatori tedeschi scoprono che qualche gior-

no prima il padre di Carlo ha incontrato un vecchio compagno di scuola, un certo Giulio Megretti, il quale gli ha posto delle domande strane circa la classe frequentata dal figlio. Pinkus ed Helen dopo essersi confrontati decidono di andare a casa del sospettato, ma appena usciti da scuola incontrano i signori Doile con il figlio Carlo. Egli era stato inaspettatamente rilasciato dal rapitore, i due investigatori sorpresi si fanno raccontare dal bambino l'accaduto; Carlo afferma di essere stato rapito da un uomo con gli occhiali, vestito con una tuta blu e probabilmente travestito, perché nella foga il bambino era riuscito a strappargli un baffo finto che aveva lasciato nell'aula di musica come indizio. L'uomo, passando per il secondo piano interrato dove scaltramente Carlo aveva abbandonato la sua sciarpa come prova, lo aveva poi fatto salire su un'auto grigia e vecchia con cui lo ha portato lungo una strada sterrata deserta. Dopo averlo lasciato da solo in macchina per qualche ora è risalito e lo ha riportato sotto casa. Ascoltato il racconto di Carlo Pinkus ed Helen decidono comunque di andare a far visita al signor Megretti, arrivati a casa sua trovano la tuta, gli occhiali e l'altro pezzo di baffo finto, le scuse trovate dal sospettato non reggono e gli investigatori decidono di chiamare la polizia. Il padre di Carlo e il signor Megretti frequentavano la stessa scuola da bambini. Il padre di Carlo era un bullo che prendeva in giro e faceva scherzi di cattivo gusto al signor Megretti. Per vendicarsi di questi soprusi passati, quest'ultimo aveva deciso di spaventare il padre di Carlo (il signor Doile) rapendo suo figlio. I due visibilmente dispiaciuti per l'accaduto si chiedono scusa a vicenda davanti agli occhi di Carlo, della polizia e degli investigatori. Carlo, che già nel corso degli avvenimenti aveva fatto notare la sua scaltrezza, propone alla polizia di punire suo padre e il rapitore facendoli andare nelle scuole a raccontare la loro storia per far capire agli alunni quanto sia importante comportarsi con tutti in modo corretto e rispettoso ripudiando gli atti di bullismo.

Conclusa la scrittura e la correzione del libro con la divisione per capitoli i bambini hanno scritto una lettera (figura 4) indirizzata alla classe V C con la quale avrebbero intrattenuto la corrispondenza interscolastica. Essa è servita per ripensare al lavoro svolto e al proprio operato in modo critico, è stato chiesto ai bambini di riflettere sulle difficoltà riscontrate nel corso della scrittura, sulle tecniche utilizzate per risolvere i problemi e sulle positività rilevate. Nella lettera essi presentano sé stessi, il libro, raccontando in breve la trama con l'intento di accattivare e incuriosire i coetanei, e autovalutano il percorso formativo svolto.

Torino, 17 Maggio

Ciao!

Siamo la 5 D della scuola primaria

Poiché ad inizio anno con la maestra Alessandra abbiamo affrontato il genere del racconto giallo abbiamo deciso di scrivere il libro proprio su questo argomento. Il nostro libro si intitola "Pinkus Meyer e il bambino scomparso" e narra del rapimento di Carlo, un immaginario bambino della nostra scuola.

A risolvere il caso verrà chiamato l'infallibile investigatore privato Pinkus Meyer che, insieme alla figlia Helen, indagherà scrupolosamente riportando alla luce fatti di un passato lontano e rancori mai sopiti.

Grazie a loro ma anche all'intraprendenza di Carlo, sarà più facile arrivare alla risoluzione del caso e alla riappacificazione delle persone coinvolte.

Per noi è stata un'esperienza del tutto nuova e coinvolgente! Non abbiamo trovato grandi difficoltà nella stesura del testo ma abbiamo avuto bisogno di più tempo poiché le idee erano tante e non è stato semplice metterle tutte insieme. Inoltre abbiamo provato a dividerci in gruppi per scrivere in modo più collaborativo e questa metodologia è risultata la migliore.

Ora aspettiamo con trepidazione di leggere il vostro racconto!

Speriamo che il nostro vi piaccia, buona lettura!

La 5 D

Figura 4 - lettera scritta dalla V D alla V C (alcuni dati sono stati cancellati per motivi di privacy)

2.9 Il racconto d'avventura

Con la classe V C si è utilizzato la medesima struttura incontri, della durata di due ore ciascuno, avvenivano con cadenza settimanale. I bambini, una volta scelta la tipologia testuale e caratterizzati i personaggi principali, hanno voluto delineare fin da subito la trama del libro; essi non hanno tratteggiato solo lo svolgimento delle vicende iniziali, ma hanno definito tutti gli avvenimenti che si sarebbero susseguiti nel corso della narrazione, compresa la conclusione. È stato perciò creato un cartellone con le illustrazioni dei personaggi principali, con la spiegazione delle caratteristiche fisiche e comportamentali degli stessi e con il resoconto delle vicende che avrebbero dovuto sviluppare. Tale strumento ha permesso ai bambini di avere un riferimento che non li facesse andare fuori tema e che ricordasse loro quali dovessero essere le peculiarità del libro. Tutti gli alunni concordavano sul fatto che sarebbe stato molto interessante e stimolante partire da un episodio capitato realmente a loro durante la gita al lago svolta nel corso dell'anno scolastico precedente. Sono partiti da tale episodio che ricordavano con piacere e da lì hanno inventato ed elaborato le avventure che avrebbero caratterizzato il loro libro. Decisa ed elaborata la trama, due incontri sono stati utilizzati per scrivere l'incipit del testo tutti insieme, due bambini si sono occupati di mettere per iscritto le frasi che sia loro che i compagni proponevano e sceglievano, uno scriveva la brutta e l'altro la bella, mentre gli altri seduti in cerchio per terra si confrontavano tra loro suggerendo frasi, costrutti e idee.

I bambini, tra loro molto complici, sono riusciti già dai primi incontri a instaurare una buona collaborazione, ad accordarsi in autonomia e a unire le diverse proposte che emergevano dal gruppo.

Dopo avere stilato l'incipit a classe intera la scrittura del libro è continuata a gruppi, ne sono stati formati tre da sette bambini ciascuno, con i quali a rotazione si componeva utilizzando un computer portatile. Il gruppo si trasferiva in aula informatica o in una classe destinata ad alternativa dove si scriveva il libro tramite una discussione orientata alla ricerca di frasi, parole e dialoghi stando seduti in cerchio davanti al computer. L'incontro iniziava con la rilettura della parte di libro scritta la settimana precedente, una sua veloce revisione e continuava con l'ideazione e la continuazione della narrazione sempre tramite discussione. I bambini proponevano frasi, dialoghi e idee che poi venivano tra loro amalgamate con lo scopo di arrivare all'elaborazione di una narrazione fluida, originale e corretta dal punto di vista grammaticale e lessicale. L'adulto

ha cercato di lasciare liberi i bambini nell'effettuare le scelte, poiché nel piccolo gruppo essi riuscivano a incoraggiarsi a vicenda oltre che a utilizzare le idee di tutti. Nei momenti di iniziale timidezza l'adulto ha aiutato gli alunni tramite l'utilizzo di domande retoriche che stimolassero la fluidità ideativa del gruppo o che facessero notare eventuali errori.

I bambini hanno scritto a rotazione sul computer affinando così le loro capacità di scrittura veloce tramite la tastiera, l'utilizzo di questo strumento ha reso semplice e rapida la rilettura, la correzione e la modifica del corpo testuale. Inoltre, la scrittura a gruppi e la conseguente rilettura obbligata per far conoscere ai gruppi successivi come era stato messo per iscritto quel determinato episodio ha reso possibile la correzione simultanea, poiché il gruppo non solo rileggeva il testo, ma lo correggeva, eliminando le ripetizioni, aggiustando la punteggiatura e modificando, nel caso ce ne fosse la necessità, i tempi verbali e i costrutti non corretti.

Come per l'incipit, anche la conclusione del libro è stata stilata a classe intera, ed è avvenuta solo a seguito di un'accurata rilettura poiché l'obiettivo degli scrittori è stato la realizzazione di un testo coeso da leggere tutto d'un fiato. Dopodiché il libro, già rivisto in corso d'opera, è stato diviso in capitoli. Tale processo si è svolto in modo naturale, i bambini conoscevano il loro prodotto molto bene e non hanno incontrato difficoltà nell'individuazione dei capitoli, ogni allievo proponeva la sua versione, si discuteva circa i vari pareri e nel caso in cui non si trovasse una soluzione comune si votava utilizzando la stessa metodologia usata nell'altra classe.

Conclusa la suddivisione in capitoli si è iniziato a illustrare il libro, ogni bambino ha scelto una scena a piacere e l'ha disegnata seguendo i modelli dei protagonisti realizzati durante i primi incontri. Tra tutti i disegni è stato scelto tramite votazione quello che sarebbe diventato la copertina (figura 5) del loro libro, il disegno eletto avrebbe dovuto attrarre il lettore senza anticipare troppo le vicende raccontate all'interno del libro. Il passo successivo è stato trovare il titolo su cui i bambini inizialmente avevano le idee chiare, esso doveva essere accattivante e originale. Riempita, però, la lavagna delle varie possibilità proposte dagli alunni, i titoli considerati insoliti sono stati scartati perché non adatti o troppo particolari e tramite votazione è stato scelto quello, a loro avviso meno inedito, ma che avrebbero comprato se fossero stati in una libreria.

UNA STRANA GITA AL LAGO

LA CLASSE V C



Figura 5 - copertina del racconto d'avventura

Il libro d'avventura, scritto dalla classe V C e intitolato “Una strana gita al lago”, racconta di due compagni di scuola, Ruggero e Marta, che mentre sono in gita con la classe trovano inaspettatamente una macchina del tempo in un cortile colmo di cianfrusaglie, per gioco la protagonista ficcanaso e perfettina schiaccia il pulsante di accensione e i due bambini vengono portati in neanche il tempo di un respiro nel 2780. Giunti nella discarica di Balercity i protagonisti vengono accolti da un pappagallo robot, custode della discarica. La macchina del tempo si è rotta nell'atterraggio e i due protagonisti sono bloccati nel futuro. Il simpatico pappagallo, Sid777, sa come aggiustare il velivolo, saranno necessarie una batteria nuova di ricambio e una chiave inglese per avvitare i bulloni. Trovato l'occorrente nel reparto oggetti smarriti il robot si mette al lavoro sotto lo sguardo preoccupato di Ruggero e Marta che non vedono l'ora di tornare a casa; Sid vorrebbe fare bella figura dimostrando ai bambini e a sé stesso di riuscire nell'impresa e le prova tutte, riempie anche la batteria di cibo convinto che quest'ultimo potesse ricaricarla, ma alla fine dovrà ammettere a malincuore la sua incapacità. Il pappagallo robot profondamente desolato decide di chiamare in aiuto lo scienziato Balert Neinstei, suo inventore, il quale

proporrà ai bambini una serie di indovinelli che risolti permetteranno di far ripartire la macchina del tempo. Con l'aiuto di Sid i bambini riusciranno a decifrare gli enigmi e a tornare indietro nel tempo. Giunti nel cortile da cui erano partiti Ruggero e Marta si accorgono che i compagni e le maestre non si sono accorti della loro assenza perché tutto era come lo avevano lasciato, come se il tempo non fosse trascorso.

Completato il libro in tutte le sue parti, scrittura e illustrazione, la classe ha scritto la lettera (figura 6) indirizzata alla classe V D da allegare al loro prodotto finale. Per scriverla l'adulto ha chiesto loro di ripensare al percorso svolto in modo critico, riflettendo sulle difficoltà incontrate, sui metodi utilizzati per risolvere i problemi, sui sentimenti provati e sulle positività dell'attività attuata. I bambini hanno presentato sé stessi, raccontato la trama del libro e descritto gli incontri e le metodologie utilizzate.

Torino, 19 Maggio

Ciao,

Noi siamo la 5 C della scuola abbiamo voluto scrivervi questa lettera per descrivervi in poche parole il libro che abbiamo scritto. Ci siamo ispirati ad una nostra esperienza vissuta l'anno scorso. Abbiamo scelto di scrivere un libro di avventura che narra di due compagni di classe che si troveranno catapultati in un'altra era; ma, grazie all'aiuto di un buon amico riusciranno a tornare a casa.

E' stato bello scrivere questo libro. Ci sono stati alcuni momenti in cui non sapevamo come continuare, ma siamo riusciti a superare queste difficoltà immaginando di essere nei loro panni.

Abbiamo lavorato sia in gruppi sia tutti insieme e abbiamo preferito lavorare in gruppi, perché era più facile esprimere la propria idea. Ci è piaciuto anche scrivere al computer diventando così sempre più veloci.

Speriamo che il nostro libro vi piaccia.

Saluti, la 5 C.

Figura 6 - lettera scritta dalla V C alla V D (alcuni dati sono stati cancellati per motivi di privacy)

2.10 Le metodologie e gli strumenti

Il progetto si è svolto in entrambe le classi seguendo lo stesso schema procedurale e utilizzando circa lo stesso numero di ore, le metodologie utilizzate, invece, sono state scelte tenendo conto delle caratteristiche dei bambini, delle loro abitudini didattiche e degli strumenti a disposizione. Tali scelte sono state prese consciamente, affinché i due casi possano essere posti in relazione. Un ruolo fondamentale ha avuto anche l'esperienza fatta nel corso della prima parte di lavoro nella prima scuola, che ha permesso di mettere in pratica il progetto teorico e di comprendere quali fossero i metodi più efficaci per far sentire i bambini a proprio agio e liberi di esprimere le proprie opinioni e idee.

Dovendo e volendo utilizzare una metodologia che riconoscesse l'altro come parte del processo di apprendimento e che offrisse la possibilità a tutti gli studenti di partecipare è stato utilizzato in entrambe le classi l'apprendimento cooperativo. Tale strategia educativa, «basata sull'interdipendenza tra pari per la risoluzione di un compito di apprendimento [...], mira a creare le condizioni in cui ciascuno diventa per l'altro una risorsa per apprendere»⁸⁹. Secondo questa metodologia «l'insegnamento/apprendimento è un processo non di trasmissione dall'insegnante agli alunni, ma di partecipazione e scambio tra tutte le persone coinvolte»⁹⁰. Come sottolinea Gentile «gli studenti diventano protagonisti attivi del proprio apprendimento, poiché coinvolti in attività che li incastrano in un gioco di interdipendenza che non permette di sottrarsi al lavoro comune»⁹¹. Il piccolo gruppo protegge ed espone, ovvero garantisce che un eventuale fallimento o errore rimanga circoscritto tra pochi compagni, ma allo stesso tempo sprona gli alunni a mettersi in gioco.

Nella classe V D che per prima è partita a svolgere il progetto, dopo aver deciso quale dovesse essere il caso che i due investigatori avrebbero dovuto risolvere, i bambini sono partiti immediatamente con la scrittura del libro. La trama generale, come gli indizi, i personaggi che sarebbero entrati in azione nel corso della narrazione, la tipologia di indagine, la risoluzione della vicenda e il colpevole sono stati stabiliti e definiti in corso d'opera. Ciò è stato possibile innanzitutto

89. I. Pescarmona, *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica*, Roma, CISU, 2012, p. 17.

90. F. Zambotti (a cura di), *Bes a scuola: i 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2015, p. 123.

91. Citato in A. La Prova, *Apprendimento cooperativo e differenze individuali. Attività ed esperienze per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, 2008, p. 27.

perché gli incontri si sono svolti a classe intera, perciò tutte le vicende sono sempre state scelte dalla totalità degli alunni, se non fosse andata in questo modo sarebbe stato ingiusto prendere delle decisioni senza il parere di tutti. Tale metodologia ha reso la scrittura del testo poco fluida, dal momento che si doveva decidere sia il contenuto che la forma. Tuttavia è stato utile perché ha dato la possibilità ai bambini di riflettere bene sulle proposte e di trovare la soluzione del caso più efficace. Lavorare a classe intera non è stato semplice inizialmente, poiché ascoltare le idee di tutti, lasciare spazio al confronto e alle decisioni comuni ha richiesto tempo, ma nel corso degli incontri i bambini hanno imparato a collaborare, a proporre e a prendere decisioni utilizzando il tempo in modo più proficuo.

Per la scrittura è stata utilizzata la LIM che ha permesso sia ai bambini di scrivere sulla tastiera in prima persona a rotazione sia ai compagni di seguire dallo schermo lo sviluppo della narrazione. Essi potevano rileggere, tornare indietro, scrivere un appunto, provare a scrivere frasi utilizzando un costrutto diverso per vedere se fosse più appropriato in quella circostanza con la possibilità di cancellarle facilmente in caso contrario. Oltre ad aver semplificato la scrittura, la rilettura e la correzione, è stata utile per attrarre l'attenzione dei bambini che erano costantemente coinvolti nella pratica didattica.

Nella classe V C è stata utilizzata una diversa metodologia di lavoro, prima di passare alla scrittura del libro è stato utilizzato un incontro per mettere a punto la trama. Sono state scelte tutte le vicende che si sarebbero narrate nel libro, la situazione iniziale, l'esordio, ovvero l'episodio che modifica la condizione di partenza, l'avventura che coinvolge i personaggi e la conclusione che ricompone l'equilibrio. Tale incontro è stato condotto principalmente dai bambini stessi, che hanno collaborato tra loro motivati dal progetto e dall'attività. Memori della vicenda vissuta l'anno precedente in gita gli alunni hanno deciso all'unanimità di narrarla nel libro e di utilizzarla come punto di partenza per l'avventura a cui i due protagonisti del testo avrebbero preso parte. A quel punto tramite discussioni hanno stabilito le successive vicende utilizzando la loro creatività e la loro immaginazione. L'adulto ha tenuto le fila dei discorsi, dando semplici consigli sul contenuto, ma ha lasciato che i bambini effettuassero delle scelte in completa autonomia; ciò è stato possibile, perché la classe è stata abituata, fin dai primi anni della scuola primaria, a lavorare in gruppo in modo autonomo e cooperativo. Solo dopo aver delineato l'intera trama si è iniziato a scrivere in piccolo gruppo e a quel punto lo scopo degli incontri è stato quello di decidere

la forma con cui narrare gli avvenimenti precedentemente tratteggiati.

Con questa classe per la scrittura è stato usato un pc portatile. È stato scelto tale strumento sia perché avrebbe permesso di creare continuità didattica data dall'utilizzo costante del medesimo dispositivo nonostante gli spostamenti d'aula, sia perché avrebbe permesso di operare sul testo in modo rapido e intuitivo, ma soprattutto perché lavorando a gruppi di sette bambini non sarebbe stato un problema agire su uno schermo più piccolo rispetto a quello della LIM.

Entrambi gli strumenti utilizzati hanno apportato benefici all'attività, hanno semplificato la rilettura e la correzione del testo e hanno incrementato la fluidità mentale dei bambini, i quali con un click hanno potuto sperimentare, ad esempio cambiare l'ordine delle frasi, provare a sostituire i termini o scrivere due tipologie di costrutti e scegliere il più appropriato solo dopo aver riletto entrambe le formule. Sono stati sfruttati anche per cercare informazioni o idee su internet con la mediazione dell'adulto. Il computer portatile, per le sue caratteristiche dinamiche e la sua versatilità, ha creato un ambiente di apprendimento più collaborativo. Tale strumento, aggiunto al lavoro in piccolo gruppo, ha reso inoltre l'attività più informale e confidenziale, in questo modo tutti i bambini, compresi i più timidi, si sono sentiti essenziali e hanno perciò partecipato attivamente alla scrittura del libro. Infatti, l'impiego dei nuovi media richiede non solo un «insieme di competenze relative alla fruizione critica degli stessi, ma di allargarle includendo quelle di produzione o scrittura mediale assieme a quelle, altrettanto importanti, legate al riconoscimento e alla partecipazione democratica nei confronti di un gruppo o dell'intera comunità»⁹². Le tecnologie utilizzate in questo modo pongono in relazione i pari, i quali mettono in campo tutte le loro conoscenze per scambiarsi informazioni e per collaborare a uno stesso fine⁹³.

La scrittura di gruppo ha stimolato la motivazione degli alunni e ha reso possibile lo sviluppo di competenze inattese, poiché tale lavoro cooperativo e collettivo diventa l'amplificatore delle potenzialità individuali. «Durante l'elaborazione di [...] una discussione in classe un alunno può agire entro la sua zona di sviluppo prossimale, avvalendosi del supporto dato dai compagni, e raggiungere pertanto livelli più avanzati rispetto a quelli cui sarebbe in grado di

92. C. Petrucco e M. De Rossi, *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Roma, Carocci, 2009, p. 16.

93. Ibid, p. 17.

pervenire lavorando individualmente»⁹⁴. Infatti, come affermato da Mason «un alunno può manifestare competenze maggiormente evolute quando lavora con gli altri, venendo suddiviso il carico del pensare e ragionare e ridotta l'ansia di dover fronteggiare da solo un determinato compito»⁹⁵.

La relazione comunicativa che si crea in una comunità educante, composta in questo caso dal gruppo dei pari e dall'adulto, assume una dimensione educativa essendo un insieme di rapporti interpersonali orientati verso il conseguimento intenzionale di precise finalità, atte a garantire la formazione integrale della persona⁹⁶. Essa persegue finalità di crescita e presenta alcuni elementi significativi, quali la continuità, che prevede uno scambio dinamico in cui le interazioni passate influiscono su quelle presenti e condizionano quelle future, la referenzialità, che presuppone la transazione non solo di informazioni, ma anche di idee, emozioni e sentimenti, e infine la pragmaticità, ovvero i soggetti cambiano per effetto della relazione⁹⁷. La relazione comunicativa finalizzata, nel corso del progetto didattico, all'elaborazione comune del libro è funzionale alla crescita dei soggetti e si fonda sul dialogo tra allievi e maestro/a⁹⁸.

Esattamente come il lavoro di gruppo anche la correzione tra pari è un sistema efficace, è uno dei metodi più semplici per imparare e interiorizzare l'errore con l'obiettivo di non ripeterlo più. Tali metodologie, usate insieme, pongono al centro l'alunno, il quale si mette in gioco e impara a dare il meglio di sé per contribuire al lavoro e per mostrare ai compagni le sue potenzialità⁹⁹.

94. E. Ardisino, *Imparare a scrivere testi*, cit., p. 107.

95. L. Mason, *Valutare a scuola*, Padova, Cleup Editrice, 1996 in E. Ardisino, *Imparare a scrivere i testi*, cit., p. 107.

96. L. Pati, *Pedagogia nella comunicazione educativa*, Brescia, La scuola, 1984 in F. Falcinelli, *La valutazione dell'azione formativa*, Formello, Edizioni SEAM, 1999.

97. F. Falcinelli, *La valutazione dell'azione formativa*, cit.

98. Ibidem.

99. E. Ardisino, *Imparare a scrivere i testi*, cit.

2.11 Il ruolo dell'adulto

Nei momenti critici in cui i bambini, sperimentando l'angoscia del foglio bianco di cui parlava Mallarmé,¹⁰⁰ non riuscivano a generare idee o a esprimerle, non solo per la «difficoltà di rompere quel biancore, [...] del quaderno o di una schermata in word»¹⁰¹, ma per timidezza, per paura di commettere errori o per poca autostima, è stata fondamentale la presenza dell'adulto. Egli, senza mai sostituirsi agli allievi, ha offerto ad essi un pretesto, «che, come una molla, faccia venir loro voglia di scrivere, di tirar fuori quelle parole»¹⁰² e quelle idee creative e originali proprie dei bambini. Il pretesto deve essere immerso nella realtà e nel vissuto dell'alunno, che sentendo l'attività vicina a sé non esiterà a lanciarsi nella sfida della scrittura. «Si deve sviluppare un interesse reale nei ragazzi»¹⁰³, perciò l'adulto ha il compito di motivarli e di rendere tale composizione scritta un'esigenza concreta di comunicazione ed espressione. È necessario valorizzare l'attività proposta, per cui il fine non può essere il voto conclusivo o il complimento da parte dell'insegnante, perché se così fosse, come sosteneva Bruno Ciari, si riceverebbe solo «un piatto, inumano e freddo componimento di frasi imbalsamate e conformistiche»¹⁰⁴. L'intento, invece, è quello di comporre affinché qualcuno legga il libro, non per correggerlo, ma per piacere; l'intervento didattico dell'adulto, quindi, non può che tendere ad aiutare i bambini a esprimere più compiutamente e perfettamente un contenuto. Se gli allievi si accorgono che l'insegnante ha proposto un progetto interessante e ambizioso, è più facile che essi si mettano a lavorare con entusiasmo. Risulta però fondamentale che l'adulto sia il primo a credere nel progetto e nelle capacità dei bambini, oltre a essere severo con sé stesso prima che con loro. In questo modo gli alunni daranno il meglio perché consapevoli della fiducia che viene riposta in loro¹⁰⁵.

Com'è noto nell'apprendimento cooperativo l'insegnante ha un ruolo molto differente rispetto a quello che riveste nelle situazioni didattiche tradizionali. Egli «delega parte della propria autorità ai discenti, favorendo così il protagonismo attivo di ciascuno e dando la possibilità, anche agli alunni solitamente più

100. S. Mallarmé, *Oeuvres complètes*, Paris, Garnier, 1945, p. 38.

101. E. Ardisino, *Imparare a scrivere i testi*, cit., p. 15.

102. Ibid, p. 99.

103. B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, cit., p. 54.

104. Ibid, p. 185.

105. E. Ardisino, *Imparare a scrivere i testi*, cit.

ritrosi, di esprimere e valorizzare le potenzialità individuali»¹⁰⁶. L'insegnante assolve la funzione di mediatore di conoscenze, che predispone esperienze di apprendimento significative, e, come espresso da Rosati¹⁰⁷, il maestro si deve porre come modello di apprendimento e guida l'alunno a interagire e ad acquisire i dati, ma anche a padroneggiarli, organizzarli, rielaborarli e personalizzarli. Nel corso del progetto didattico l'adulto ha lasciato, quindi, che gli allievi operassero il più possibile in autonomia. Tale impostazione ha permesso loro di sentirsi effettivamente i protagonisti e gli scrittori del libro, ciononostante l'adulto ha, ad esempio, fatto emergere particolari essenziali e importati che erano stati omessi, ha fatto ragionare i bambini circa la sostituzione di un termine con uno più efficace e appropriato e ha curato gli aspetti formali del testo. Si può quindi parlare di co-attività. L'insegnante e gli alunni devono elaborare degli scopi condivisi e mettersi d'accordo per co-costruire un prodotto¹⁰⁸.

Il compito dell'adulto è stato principalmente quello di mettere in primo piano le esigenze degli allievi ponendosi come mediatore tra queste e le necessità di tempo, spazio e contenuto richieste dal progetto. Per questo motivo l'adulto deve avere il senso della prospettiva, deve avere ben chiari gli scopi, le metodologie, gli strumenti e i contenuti, perché solo con questa consapevolezza può mediare e aiutare gli alunni.

L'errore nell'ottica dell'autonomia e dell'apprendimento formativo non è mai stato considerato in modo negativo, i bambini sono liberi di esprimere le loro opinioni senza aver paura di sbagliare o di essere giudicati. Le imprecisioni sono stati i punti di partenza per le riflessioni sulle caratteristiche proprie della lingua italiana scritta e sulla grammatica. «Il sapere non è qualcosa di dato, ma qualcosa che si costruisce nella circolarità dei rapporti, mediante un continuo lavoro di ricerca e di valutazione [...]. L'insegnante allora non dispensa un sapere già preconfezionato, ma aiuta l'alunno nel suo apprendimento e quindi nella sua crescita e consapevolezza culturale»¹⁰⁹; le competenze quindi non vanno trasmesse, bensì costruite «nella e attraverso l'attività»¹¹⁰.

106. A. La Prova, *Apprendimento cooperativo*, cit., p. 29.

107. Ibid, pp. 112-113.

108. P. C. Rivoltella, P. G. Rossi, *L'agire didattico*, Brescia, La Scuola, 2012.

109. F. Falcinelli, *La valutazione dell'azione formativa*, cit., p. 113.

110. P. C. Rivoltella, P. G. Rossi, *L'agire didattico*, cit., p. 299.

2.12 I risultati dell'esperienza

I bambini di entrambe le classi alla conclusione di tale lavoro hanno imparato a lavorare in gruppo, a confrontarsi, a negoziare le proprie idee e a esprimersi nel miglior modo possibile. Lavorando in gruppo hanno sviluppato appieno la loro socialità e hanno apprezzato le potenzialità dell'interagire con i compagni. Il lavoro cooperativo ha richiesto un'elaborazione comune, uno sforzo collettivo e una collaborazione disciplinata che ha reso tali classi delle comunità intellettuali produttive, cioè che producono pensieri da «spendere e non da racchiudere in una cartella e poi in archivio»¹¹¹. L'apprendimento cooperativo ha promosso un clima di classe positivo e costruttivo ed ha favorito una relazione più serena e rassicurante, poiché ciascun attore è stato percepito come una persona interessata all'attività e pronta a spendersi per la buona riuscita del compito.

L'interazione tra i pari è un fattore determinante nella costruzione dell'identità personale, infatti, riconoscendo somiglianze e diversità, i bambini e gli adolescenti raccolgono informazioni su di sé. La relazione tra i compagni, ritenuta alla base del processo di socializzazione, costituisce anche un contesto fondamentale per la promozione di competenze complesse¹¹². Tale rapporto ha favorito lo sviluppo dell'autonomia, dei valori e delle sensibilità sociali, ha stimolato l'utilizzo di abilità cognitive di ordine superiore, come quelle di risolvere problemi, di prendere decisioni o di negoziare conflitti¹¹³. Il progetto didattico ha perciò puntato sulla relazione tra pari, così che il confronto e lo scambio fungessero da feedback sulle proprie modalità di interazione e capacità. Ciò ha favorito il processo di acquisizione di consapevolezza fondamentale nello sviluppo delle competenze.

Entrambe le classi hanno scelto di integrare all'interno del libro un episodio accaduto nella realtà o un luogo familiare; nel caso del racconto d'avventura i bambini si sono ispirati a un avvenimento vissuto dall'intera classe durante un'uscita didattica, mentre il racconto giallo è stato ambientato nella stessa scuola frequentata dagli scrittori. Questo ha permesso agli alunni di iniziare la scrittura del libro rimanendo ancorati a qualcosa di concreto a cui fare riferimento prima di lanciarsi e lasciarsi andare nella scrittura creativa.

111 B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, cit., p. 188.

112 A. La Prova, *Apprendimento cooperativo*, cit.

113 Ibidem.

Nel corso della stesura del libro ciascun alunno è venuto a conoscenza di una massiccia gamma di errori a cui si può andare incontro elaborando un testo scritto e tale processo ha permesso ai bambini di ragionare sugli stessi comprendendo le ragioni dell'imperfezione. Così facendo il discente quando si ritroverà in procinto di commettere lo stesso errore si ricorderà di averlo già incontrato e sarà in grado di autocorreggersi. I bambini concentrati nel cogliere le idee dei compagni e nell'aiuto reciproco, volto al miglioramento del loro libro, sono stati sempre molto attenti ai possibili errori ortografici, alle ripetizioni, ai verbi mal coniugati o a eventuali frasi poco scorrevoli. Essi sono sempre rimasti molto attenti e partecipi proprio perché non si trattava di correggere sé stessi, ma i compagni e perché no anche l'insegnante, incarico divertente e utile per il progetto didattico.

Tale metodologia di lavoro ha reso i bambini autonomi e ha fatto acquisire a loro un metodo che, appreso e consolidato, sarà utile a ciascun allievo per tutta la vita.

Conclusi i libri e le lettere di presentazione il momento dello scambio ha fatto emergere la curiosità dei bambini verso il libro scritto dai coetanei. Hanno ascoltato e riflettuto sull'opera in modo obiettivo, hanno discusso sulla forma, sullo stile, sul lessico, sulla trama e sulle illustrazioni. Tale tipologia di peer-assessment ha mostrato quanto i bambini sappiano essere oggettivi, critici e anche severi nella valutazione sia di sé stessi che degli altri. Entrambe le classi hanno chiesto spiegazione circa le varie scelte effettuate dai coetanei, hanno in modo critico e costruttivo pensato ai pregi e ai difetti del racconto comparandolo con il proprio manufatto. Gli autori del libro giallo hanno apprezzato il racconto d'avventura per la fluidità e la creatività, è piaciuta molto la leggenda del lago raccontata dalla guida durante la gita e avrebbero voluto che venisse ripresa anche successivamente. Gli inventori del libro d'avventura hanno, invece, riconosciuto le difficoltà proprie del genere giallo e hanno per questo motivo ammirato gli artefici del libro, hanno però criticato il fatto che ci fosse solo un sospettato. Sono state osservate le illustrazioni basandosi sull'idea che esse debbano armonizzarsi con il testo scritto per creare un flusso comunicativo capace di evocare sentimenti. Entrambi i lavori sono stati considerati dai bambini e dalle insegnanti non solo degni di essere denominati libri, ma anche capaci di competere con i racconti scritti dagli adulti.

La visione del proprio libro rilegato ha fatto esplodere nei bambini l'entusiasmo, vedere il prodotto finito e pronto per essere divulgato tra amici e parenti

ha suscitato in loro un forte senso di autoefficacia, legato sia alla stima verso sé stessi e il proprio operato sia verso le dinamiche relazionali che si sono generate nel gruppo classe. Come affermato da Bruno Ciari «ora il racconto è stampato, con le brave illustrazioni, e se ne andrà in giro per il mondo. L'autore è pieno di soddisfazione, è appagato, e anche tutti gli altri sono contenti, perché considerano il testo un po' come un loro parto collettivo. Infatti hanno collaborato ad arricchirlo, a metterlo a punto, a stamparlo, a colorarlo»¹¹⁴.

114. B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, cit., p. 182.

CONCLUSIONI

Con la sperimentazione riportata nel secondo capitolo di questo Dossier sono state riprese le tecniche elaborate da Célestin Freinet e attuate in Italia negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso dagli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa. Ci si è concentrati sulla stesura di un testo di letteratura per l'infanzia recuperando la Tecnica del testo libero e della corrispondenza interscolastica con lo scambio dei libri creati dalle due classi che hanno preso parte al progetto didattico.

Ciò che ha mosso questo lavoro, come detto, è stata la profonda riflessione sulle tecniche Freinet e sulle sue applicazioni che hanno portato a comprenderne tutta la loro attualità o in altre parole la loro capacità di rispondere ancora oggi, a distanza di anni, ai bisogni della scuola. L'ipotesi iniziale di partenza è stata dunque che si possa trarre vantaggio dal passato impiegando le tecniche innovative dell'epoca che sono ancora oggi attuabili, utili ed efficaci. Come affermava lo stesso Freinet è importante però che esse vengano aggiornate e modificate a seconda delle esigenze ed è ciò che hanno fatto gli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa nel corso degli anni, sperimentando sempre nuove metodologie che, mantenendo lo spirito delle tecniche Freinet, rispondessero ai bisogni degli alunni e della società. Per tali motivi anche in questo progetto ci si è permessi di mutare sia le metodologie adottate nel progetto a seconda delle esigenze della classe sia la Tecnica del testo libero e della corrispondenza interscolastica adeguandola ai tempi e ai contesti in cui si è agito.

Célestin Freinet, com'è noto, ha proposto una pedagogia che punta all'educazione dell'autonomia, della libertà, della cooperazione e della responsabilità partendo dalla personalità e dalle potenzialità di ogni soggetto a cui vanno riconosciuti il diritto di parola, di espressione, di comunicazione, di ascolto e di ricerca personale per la costruzione della propria conoscenza. Tale pensiero freinetiano, risalente al primo dopoguerra e condiviso dal Movimento di Cooperazione Educativa in Italia nel secondo dopoguerra, può essere ben

correlato con quanto espresso nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012. Fare scuola oggi significa considerare ciascun allievo nella sua peculiarità e specificità, mettere in relazione i differenti stili di apprendimento svolgendo un'opera quotidiana di guida che tenga conto delle metodologie più innovative, dei nuovi media e della ricerca multidimensionale.

Le tecniche Freinet servivano e servono a motivare gli allievi e a dare un significato a ciò che apprendono, esse possono essere considerate le antenate dei media odierni, con i quali, infatti, le insegnanti di oggi tentano di avvicinarsi alla quotidianità vissuta da bambini al di fuori del contesto scolastico così da rendere la pratica d'aula motivante e significativa.

La classe promossa dall'autore francese e attuata negli anni Sessanta in Italia punta proprio a rendere i bambini protagonisti e artefici del proprio apprendimento, per questo motivo viene rivisto anche il setting della classe, ovvero l'ambiente scolastico. Anticipando di molto le attuali ricerche relative all'organizzazione dello spazio didattico e al condizionamento che lo stesso ha sull'azione didattica e sulla relazione educativa.

Il lavoro di gruppo, il confronto e la discussione sono strumenti metodologici efficaci per far convergere le attività intellettuali e sociali. Cooperare significa lavorare insieme al fine di raggiungere uno scopo condiviso, perché ognuno all'interno del gruppo che coopera porta il suo contributo specifico e irripetibile. Il gruppo che collabora diviene attento alle particolarità emotive, comportamentali e cognitive di ciascun membro, perciò svolgere una didattica cooperativa significa individualizzare e personalizzare l'apprendimento.

Attenzione è stata posta alla concezione dell'errore. Oggi il compito dell'insegnante è quello di valutare in modo oggettivo tenendo però conto della personalità dell'allievo; il voto non deve etichettare, ma dev'essere considerato il punto di partenza per entrambi gli attori coinvolti. L'alunno potrà avviare meta-riflessioni sui propri processi di apprendimento e riflettere sulle strategie che potranno migliorare il proprio rendimento scolastico, mentre l'insegnante dovrà individuare le motivazioni e studiare delle modalità di azione alternative ed efficaci in quel determinato contesto e per quel determinato bambino.

Com'è noto alla base delle tecniche Freinet e dello spirito del Movimento di Cooperazione Educativa vi è l'importanza di imparare partendo dall'esperienza;

il testo libero ne è esempio calzante, in quanto l'alunno impara le varie regole ortografiche e grammaticali scrivendo e correggendo in prima persona i propri e gli altrui testi e lo fa non solo per compiacere l'insegnante, ma perché quel testo verrà stampato e letto da altri bambini e altri adulti. Anche in questo il francese ha percorso i tempi anticipando quello che oggi viene chiamato compito di realtà, ovvero una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, da risolvere utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica.

L'esperienza di sperimentazione portata avanti con le due classi torinesi ha confermato l'ipotesi di attuabilità e profonda utilità anche nel contesto scolastico odierno di tecniche che, pur risalendo al secondo passato, non hanno perso la loro profonda validità didattica. Le metodologie utilizzate con le classi delle due scuole di Torino coinvolte nell'attività hanno permesso di sottolineare ancora una volta i punti di forza della didattica promossa da Freinet e dagli esponenti del Movimento: la motivazione, la cooperazione, l'autonomia, l'autovalutazione e l'acquisizione di conoscenze e competenze. Gli alunni, motivati dalla situazione problema, hanno collaborato attivamente per portare a termine il compito richiesto mettendo in campo tutti i saperi acquisiti all'interno e all'esterno delle mura scolastiche.

Scrivere un testo narrativo di letteratura per l'infanzia cooperando con i pari li ha resi consapevoli di ciò che sta dietro la costruzione di un libro, dell'importanza della grammatica, della struttura narrativa, della retorica e anche della fantasia. Ciò permetterà loro di accostarsi alla lettura in modo critico e attivo, rendendosi conto delle difficoltà e dell'importanza del messaggio che si vuole trasmettere. Tutto il progetto didattico ha ovviamente puntato all'acquisizione di competenze che possano in futuro servire ai bambini sia a scuola per quanto riguarda la scrittura di un testo, la collaborazione con i pari e la capacità di correggersi in modo autonomo sia nella vita quotidiana e nella costruzione della propria identità di cittadino.

I bambini che hanno preso parte a tale progetto hanno, infatti, imparato a rispettare le proposte dei compagni, a collaborare per la buona riuscita di un lavoro collettivo, a mettere in pratica le nozioni apprese nel corso dei cinque anni scolastici, ma soprattutto hanno accresciuto il loro senso di autoefficacia nel vedere il loro libro stampato, rilegato e pronto per essere letto da bambini e adulti. Essi si sono sentiti protagonisti del loro apprendimento e questo li ha

resi autonomi e pronti a operare senza la presenza e l'apporto costante della figura adulta, perché l'aiuto di tutti ha permesso loro di trovare le soluzioni e le strategie migliori per la buona riuscita di tutte le fasi del progetto.

Concludo affermando che il passato (con le sue esperienze, il suo pensiero pedagogico, le sue riflessioni didattiche e metodologiche) possiede un ruolo fondamentale perché ci permette di riflettere su ciò che è stato per trarne vantaggio nel presente, in una visione generativa. Volendo quindi rispondere alla domanda iniziale di ricerca, possiamo certamente confermare appieno come le Tecniche del testo libero e della corrispondenza interscolastica elaborate dal pedagogista Célestin Freinet e importate in Italia dal Movimento di Cooperazione Educativa sono ancora oggi non solo impiegabili a scuola, ma anche efficaci per la realizzazione di una didattica innovativa, inclusiva e proiettata verso l'acquisizione delle competenze chiave europee utili agli alunni in vista del loro percorso formativo e sociale all'interno della comunità.

Con le Tecniche e lo spirito di Freinet e del MCE «coltiveremo innanzitutto il desiderio innato del bambino di comunicare con altre persone, con altri bambini, soprattutto di far conoscere attorno a lui i suoi pensieri, i suoi sentimenti, i suoi sogni, le sue speranze. Allora imparare a leggere, a scrivere, prendere familiarità con ciò che noi chiamiamo cultura sarà per lui una cosa naturale come imparare a camminare»¹¹⁵.

Il mio auspicio alla conclusione di questo lavoro è che la pedagogia di Freinet e l'esperienza del Movimento di Cooperazione Educativa vengano considerate e utilizzate, non in chiave nostalgica, ma come punto di partenza per la realizzazione della didattica inclusiva, individualizzata e per competenze con cui le insegnanti si confrontano quotidianamente.

115. C. Freinet, *L'educazione al lavoro*, Roma, Editori Riuniti, 1977 in N. Vretenar, *In punta di penna*, cit., p. 89.

ISBN: 979-12-80706-79-9

IND
IRE ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

Nell'ultimo decennio in ambito scolastico viene considerato rilevante elaborare e realizzare attività didattiche innovative. A questa parola viene spesso associato il significato di nuovo, di non ancora esperito: in realtà le innovazioni del passato, basate su profonde riflessioni pedagogiche e non disgiunte dalla capacità di saper "leggere la società" e i suoi bisogni educativi e istruttivi, possono essere la base per portare innovazione nella scuola di oggi. Il testo si pone l'obiettivo di sperimentare nella scuola odierna le Tecniche del pedagogo francese Célestin Freinet, rivisitate e portate in Italia dal Movimento di Cooperazione Educativa nella seconda metà del Novecento, focalizzandosi in particolare sul testo libero e sulla corrispondenza interscolastica.

Basandosi sull'azione didattica svolta in due classi di scuole di Torino, i risultati mostreranno come la creazione cooperativa di testo possa ancora oggi portare innovazione coinvolgendo attivamente gli alunni in lezioni in cui l'acquisizione di competenze disciplinari e contenutistiche vanno di pari passo con l'acquisizione di skill trasversali legati all'imparare a imparare e relazionali.

Giulia Lombardo è laureata in Scienze della Formazione primaria e ha insegnato in numerose scuole torinesi sperimentando una didattica laboratoriale ispirata ai pedagogisti del Novecento e alle tecniche didattiche cooperative. Attualmente dottoranda in Storia della pedagogia presso l'Università di Torino e cultrice della materia, sviluppa come temi di ricerca il museo scolastico e lo studio dei cataloghi commerciali degli oggetti didattici come fonte per la ricerca storico-educativa.