



QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE

MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA

DARE DI SÉ

IL MEGLIO

La pratica educativa
di Anna Marcucci Fantini
dalla scuola primaria all'università

a cura di Rinaldo Rizzi



QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE

© 2001

Centro Pedagogico MCE

Androna Palmada, 20

34077 Ronchi dei Legionari (Gorizia)

Telefono e fax: *0481 778053*

www.mce-fimem.it

mce-fvg@mce-fimem.it

rinrizz@tin.it

Copertina: *Maurizio Toccaceli*

Immagini: *Archivio Rizzi, Archivio Tamagnini, Isa Sassi Guerrato;*

Gian Luigi Reali

Attività redazionale: *Vincenzo Eugeni*

Collaborazioni: *Fausto Antonioni, Isa Sassi Guerrato, Giovanna Legatti,*

Giuseppe Tamagnini, Osanna Venturi Maselli



Cinquanta anni fa nacque a Fano il Movimento di Cooperazione Educativa. Ebbe così inizio una vicenda storica importante che ha rappresentato un punto di riferimento non genericamente innovativo ma di trasformazione consapevole e critica della cultura pedagogica per gran parte della scuola italiana.

Il nucleo fondatore del Movimento nazionale era fanese: è infatti a Giuseppe Tamagnini, Rino Giovanetti, Enrico Uguccioni ed Anna Marcucci Fantini, ai quali ben presto si aggiunsero altri maestri e maestre delle scuole del territorio, che va riconosciuto il merito di aver introdotto nei primi anni cinquanta una città della nostra regione nel vivo del dibattito pedagogico nazionale.

Fin dall'inizio, insegnanti di molte regioni parteciparono intensamente alla elaborazione delle proposte teoriche e delle pratiche didattiche del Movimento. Fra loro vogliamo citare Maria Corda Costa, Mario Lodi, Aldo Visalberghi, e ricordare Bruno Ciari, Raffaele Laporta, Aldo Pettini e Lydia Tornatore, tutti nomi che fanno onore alla scuola italiana e alla cultura.

Fano, in quegli anni di fervore organizzativo e culturale del neonato Movimento, la cui originaria denominazione era Cooperativa della Tipografia a Scuola, teneva le fila di relazioni sempre più vaste sul territorio nazionale ed internazionale. A Fano si tennero importanti Congressi e venne, per una breve visita, anche Célestin Freinet, fondatore in Francia e padre riconosciuto dei movimenti cooperativi diffusi ben presto in tutta Europa e nel mondo.

L'autore Rinaldo Rizzi ha voluto dedicare alla figura di Anna Marcucci Fantini - maestra fanese che nella pratica didattica sperimentava le "tecniche Freinet" - le pagine di questo libro; in esse si coglie molto di più della rappresentazione di eventi storici pure importanti, si respira una passione per il proprio lavoro che viene splendidamente rappresentata dalla frase che Anna ha posto quale sintesi di ogni azione veramente educativa: "Dare di sé il meglio".

Il meglio di sé ha dato Anna Marcucci Fantini in tutti i momenti della sua vita professionale di maestra elementare e di formatrice di nuove leve di maestri e maestre presso l'Istituto Magistrale "Albini" di Bologna prima e

successivamente in qualità di collaboratrice del Prof. Vittorio Telmon presso l'Ateneo bolognese.

Tale impegno è stato riconosciuto con il conferimento del “Diploma di Medaglia d'Argento ai Benemeriti della Scuola, della Cultura e dell'Arte” da parte del Presidente della Repubblica nel Dicembre del 1996.

Nel pubblicare questo libro, per iniziativa del Consiglio regionale delle Marche, crediamo di offrire alla scuola italiana di oggi un contributo ed un esempio ancora vivi in un momento di profonda azione riformatrice non dimentica dell'apporto teorico e pratico di maestre come Anna Marcucci Fantini.

Ciò avviene nel momento in cui la scuola deve contemporaneamente legarsi ancor più al territorio ed affrontare le questioni del ciberspazio. Ripensare la nascita del Movimento di Cooperazione Educativa e ricordare la figura di Anna Marcucci Fantini non solo serve a rinfrescare la memoria ma è utile anche per riflettere sulle necessità di una continua innovazione pedagogica.

Luigi Minardi
Presidente del Consiglio regionale delle Marche

SOMMARIO

Presentazione di Luigi Minardi Presidente del Consiglio regionale	5
Doverosa riconoscenza	11

Parte prima

PER UNA PEDAGOGIA DELLA VITA (*Rinaldo Rizzi*)

Sorge a Fano la pedagogia popolare italiana	17
Per un rapporto autentico col bambino	21
L'introduzione delle tecniche Freinet in Italia	27
Una innovazione non solo didattica ma pedagogica	31
La diffusa ostilità delle istituzioni	37
Il suo rapporto col Movimento	41
Maestra di bambini, di adolescenti, di adulti	53
Crede nelle potenzialità del bambino	57
Percepire e vivere creativamente il rapporto umano	63
La relazione corresponsabile come fondamento pedagogico	67
Note	72

Parte seconda

CONTRIBUTI E TESTIMONIANZE

Anna Marcucci Fantini (<i>Giuseppe Tamagnini</i>)	97
Una vita da maestra (<i>Raffaele Laporta</i>)	107
Ricordando Anna (<i>Rino Giovanetti</i>)	111
La lezione universitaria di Anna Fantini (<i>Vittorio Telmon</i>)	117
Una didattica per "non perdersi" (<i>Leda Poli</i>)	121

Gli anni più belli (<i>Gian Luigi Reali</i>)	125
Esperienze innovative e grandi ideali (<i>Marco Lodi</i>)	131
Ventuno settembre: si ricomincia (<i>Arturo Arcomano</i>)	139

Parte terza

ANTOLOGIA DEGLI SCRITTI di *Anna Maria Marcucci Fantini*

Dal Bollettino - Circolare della CTS

Congresso di Vence - Lo “stage Freinet” [n. 4, 1951, p. 5-6]	147
Esperienze. Prime impressioni... tipografiche [n. 7, 1952, p. 6-8]	149
Corrispondenza interscolastica:	
Programmi massimi e programmi minimi [n. 8, 1952, p. 11]	155
Il fanciullo ed il colore [n. 9, 1952, p. 11-12]	157

Da “Cooperazione peagogica”, numero unico, 1952

Noi, i ragazzi... e il programma	163
--	-----

Dal mensile “Cooperazione educativa”

Impressioni d'autunno [n. 2, 1952, p. 2]	167
La veste e il corpo del pensiero del fanciullo [n. 3, 1953, p.7-8]	171
Quel famoso guazzabuglio [n. 6, 1953, p. 10]	177
Addio alla Quarta/A [n. 8-9, 1953, p. 6-7]	181
La tecnica e lo spirito [n. 10-11, 1953, p. 19]	189
Facciamo la prima [n. 1, 1953, p. 4-5]	193
Al primo traguardo [n. 3, 1954, p. 3-4]	199
Tecnica + spirito = concretezza [n. 4, 1954, p. 2-3]	205

Il suo mondo [n. 5, 1954, p. 4-5]	211
La scuola è per i bambini [n. 7, 1954, p. 4-5]	217
Rapporti scolastici e rapporti umani [n. 9-10, 1954, p. 10-11]	223
La didattica della prima elementare [n. 2-3, 1954, p. 11-13]	229
Testo libero e tecnica del testo libero [n. 3, 1956, p. 7-8]	241
Il testo libero in prima classe (n. 5, 1956, p. 3-4)	247
Non siamo angeli [n. 3, 1957, p. 4-5]	255
Problemi e discussioni. Una lettera al MCE [n. 3, 1957, p. 4]	261
Il “noi” e l’anima [n. 4-5, 1957, p. 12-13]	265
<i>CIPi</i> . Libro per i bimbi giudicato dai bimbi [n. 4-5, 1958, p. 13]	267
Il brutto anatroccolo [n. 3, 1958, p. 18-21]	271
C’era un guizzo di bonaria ironia. [n. 2, 1967, p. 10-11]	277

Dal mensile “Informazioni MCE”

Mai dietro ad un tavolo [n. 1, 1992, p. 6-7]	279
--	-----

Testi inediti

Educazione linguistica [anno scol. 1946-47?]	283
Malattie [anno scol. 1953-54]	295
Testo libero e lettura globale ideale in prima classe [anno scol. 1955-56]	297
Attività nella scuola differenziale [anno scol. 1958-59]	301
Esperienze di drammatizzazione in una scuola elementare [1963]	311
La lettura nella sua funzione umana e sociale [Bologna, anno scol. 1963-64]	325
Un anno di tirocinio [Bologna, anno scol. 1965-66]	329
L’eterno Pierino. Progresso e regresso del MCE [Pesaro, 1967]	335
Appunti. Notte di aprile [1970]	339
Altri appunti	343
Seconda media. Relazione finale [1970-71]	345
Le tecniche MCE e noi [Fano, 1991]	351

Appendice

La Tratta [n. 1, aprile 1951].....	361
Il Gabbiano [gennaio 1952, Anno I, n. 1].....	365
Il Gabbiano [dicembre 1952, Anno II, n. 1]	369
Dall'autunno alla primavera [Appendice al Gabbiano, 1952-53]	375
Giornalino classe 1 ^a [1956].....	383
Scuola Gualandi. Dal testo libero alla drammatizzazione [1963]	387
La mia maestra	392
Tre temi di seconda media [1971]	393
Riferimenti bibliografici MCE essenziali	397

DOVEROSA RICONOSCENZA

Verso la fine degli anni ottanta mi apprestavo a raccogliere documenti e a scrivere note retrospettive sul percorso del Movimento di Cooperazione Educativa. Nel corso degli incontri e attraverso la corrispondenza, Giuseppe Tamagnini mi sollecitò ad interessarmi di Anna, ricordandola come una delle figure più significative ed alla quale il Movimento doveva tanto, anche se era ormai pressoché dimenticata all'interno dell'Associazione della "cooperazione educativa".

Fu così che la cercai e la conobbi, avendo la conferma della sua straordinaria ricchezza interiore e della sensibilità pedagogica.

Questo libro, dunque, non è solo un omaggio alla Maestra Anna Marcucci Fantini, ma anche il riconoscimento della sua intensa vicenda umana e professionale.

Un ringraziamento caloroso va alla maestra Isa Sassi Guerrato, collega ed amica della Fantini, e ad Osanna Venturi Maselli, comune amica, che si sono prodigate nel vagliare i materiali lasciati dalla Fantini, leggendoli, fotocopiandoli, trascrivendo gli scritti inediti che sono inseriti in misura ragguardevole nella Parte terza di questo lavoro. La loro è stata un'azione indubbiamente preziosa per cercare di ricomporre e documentare, nei limiti del possibile, l'opera della Fantini; nello stesso tempo rappresenta una testimonianza del segno profondo che Anna ha lasciato in loro come in tanti altri allievi e colleghi nel corso della sua lunga e qualificata opera professionale, che la Parte seconda di questo libro ha inteso seppure parzialmente porre in luce.

La mia riconoscenza va anche a quanti, svolgendo per amicizia una lettura critica del dattiloscritto, hanno avanzato osservazioni e suggerimenti preziosi.

Un particolare ringraziamento va a Fausto Antonioni che, già maestro MCE ed ora dirigente scolastico, collabora da anni alla valorizzazione dell'opera di Anna Fantini e di Rino Giovanetti i quali (come Armando Novelli di Ancona, Giovanna Legatti e Giuseppe Tamagnini) hanno svolto opera tanto silenziosa quanto significativa per la scuola.

Ad essi la pedagogia militante italiana, cioè quella pedagogia che si fa didattica innovativa praticata - e non predicata - attraverso la ricerca-azione, deve molto.

Anche quest'opera dunque, pur nel suo piccolo, costituisce un modesto esempio di cosa possa essere e rappresentare la “cooperazione” frutto di semplice volontariato, quale modello relazionale, culturale ed educativo, scelta e pratica quanto mai attuale e necessaria nella società di massa sempre più proiettata nel virtuale e verso la globalizzazione.

Rinaldo Rizzi

Rinaldo Rizzi, maestro dal 1964 e pubblicista dal 1973, opera attivamente nel Movimento di Cooperazione Educativa. Ha fatto parte della Segreteria nazionale (1974-76, 1980-82) ed è stato Segretario nazionale del Movimento dal 1986 al 1990. È Direttore responsabile della rivista Cooperazione educativa. Ha pubblicato saggi e articoli didattici e pedagogici su varie riviste italiane ed estere.

Fra le pubblicazioni segnaliamo: La scuola dopo i decreti delegati, Roma, Editori Riuniti, 1975; La cooperazione nell'educazione, Bari, Fr. Laterza, 1991 (pubblicato anche in Spagna e in Messico per l'America Latina); Me sa che voi non menerete!, Pesaro, Provincia, 1995; Cooperare in classe, (con A. Campiglio e G. Romano), Casalecchio di Reno (BO), Coop Italia, 1996 (ripubblicato in Spagna); Formazione come pratica cooperativa, Ronchi dei Legionari, Coop.Edit.MCE, 1997.

PARTE PRIMA

COOPERATIVA
della
TIPOGRAFIA A SCUOLA
(Piano Viale Gramsci 42)

Si è costituita in Piano una organizzazione cooperativa tra insegnanti ed editori allo scopo di favorire la realizzazione dei principi dell'attivismo pedagogico con la diffusione di moderne tecniche didattiche nelle nostre scuole consentendo una razionale coordinazione del lavoro dei vari insegnanti così da permettere ad ognuno di portare il proprio contributo di iniziative e di lavoro all'opera comune ed a tutti di giovare dell'opera e delle esperienze di ognuno.

La Cooperativa della Tipografia a Scuola, ispirandosi alle tecniche Freinet, vuole diffondere l'uso della tipografia a scuola, strumento prezioso di liberazione e di gioia, fonte di insuperabile interesse, condizione essenziale per una seria ed estesa corrispondenza intercollegiale, stimolo ad osservazioni e ricerche, alimento perenne allo schedario collettivo cooperativo ed alla biblioteca di classe.

È C I L E N T I !!!

Volete realizzare nella vostra classe la scuola attiva, la scuola serena, la scuola gioiosa?

U N I T E V I A S C O L A !!!

Volete educare i vostri alunni ai precetti della libertà, della democrazia, dell'autogoverno, della responsabilità civile?

U N I T E V I A S C O L A !!!

Volete creare nella vostra scuola, un'atmosfera accogliente e familiare in cui il bambino possa entrare con i suoi interessi, con le sue aspirazioni, con i suoi piccoli o grandi problemi, in una parola con il suo mondo?

U N I T E V I A S C O L A !!!

SCRIVETEVI SUBITO

RINALDO RIZZI

Per una pedagogia della vita

*Una traccia educativa coerente
alla ricerca di una dimensione umana
dalla scuola di base
alla formazione universitaria e permanente*



Fano, 4 novembre 1951. I fondatori della CTS posano per una foto ricordo. Da sinistra: Anna Marcucci Fantini, Rino Giovanetti, Marina Manzoni, Carmela Mungo, Maria Luisa Bigiaretti, Lidia Biagini, Anna Arlotti, Enrico Uguccioni, Toto "il pittore" (non socio) ed Aldo Pettini. Non compare Giuseppe Tamagnini in quanto... fotografo.

SORGE A FANO LA PEDAGOGIA POPOLARE ITALIANA

La fine degli anni quaranta e l'inizio degli anni cinquanta registravano nel nostro Paese un radicale mutamento di clima socio-politico e il disvelarsi di grandi contraddizioni: al rapporto politico e culturale, convergente ed unitario, della Liberazione dal totalitarismo e successivamente della Costituente repubblicana era seguita la rottura del 1948; in campo economico si riproponeva una netta divisione fra mondo del lavoro dipendente e classe padronale, fra piccola borghesia e mondo contadino; si riacutizzava lo scontro fra la riaffermazione di uno Stato laico e il risorgere del temporalismo vaticano che si era rafforzato nel nostro Paese con il Concordato del '29.¹

Dopo il 1943, allo storico divario nella condizione economica e strutturale fra il Settentrione ed il Meridione italiano,² si aggiungeva una ulteriore differenziazione fra queste due parti del paese, con l'occupazione alleata al Sud e la contestuale e sofferta oppressione nazista al Nord dove si sviluppò vigorosa la lotta di Resistenza antifascista. Dalle due diverse situazioni scaturì anche la successiva netta divergenza nelle scelte di voto al Referendum istituzionale del 1946 che vide la Monarchia uscire maggioritaria nel Meridione e la Repubblica prevalere nel Centro-Nord.

Quegli anni furono caratterizzati dal grande sforzo nazionale per la ricostruzione postbellica e insieme dalla *guerra fredda* fra i due blocchi attestati attorno agli USA e all'URSS, con la conseguente frattura politico-ideologica che si riproduceva nella collettività.³ La popolazione si dibatteva fra le difficoltà economiche del Paese, uscito sconfitto e stremato dalla guerra fascista, e le risorgenti divisioni fra i seguaci dei due schieramenti internazionali, caratterizzate da aspre discriminazioni sociali ed ideologiche.⁴ L'economia era ancora segnata e condizionata da una forte presenza di piccoli coltivatori e mezzadri al Centro-Nord, e da un permanere del latifondo in alcune aree meridionali. La cultura, appesantita dal ventennio d'autarchia e d'isolamento nazionalista, appariva piuttosto provinciale, mentre permanevano ancora consistenti fasce di analfabetismo più o meno di ritorno specie al Sud.⁵ Nelle case, ma non in tutte, esisteva unicamente la radio e scarsi erano i mezzi di comunicazione. Forte era la disoccupazione. Solo la necessità di trovare lavoro motivava gli spostamenti, soprattutto con l'emigrazione dalle zone montane e dalle campagne verso l'estero, oppure negli anni '50 dal Meridione alle città industrializzate del Nord-Ovest.⁶

La burocrazia statale, specie a livello dirigenziale, era sempre la stessa, quella del regime fascista, che si era adattata gattopardescamente e formalmente alla nuova situazione, ma sostanzialmente il suo atteggiamento culturale rimaneva inalterato. Dopo la ventata innovativa, fra il 1945 ed il 1948, progressivamente s'era determinato un recupero conservatore o quanto meno stentavano a cambiare i comportamenti e i rapporti sociali. Contro questo stato di sostanziale immobilismo si manifestava comunque una forte opposizione e mobilitazione da parte della classe operaia e bracciantile che si riconosceva nei partiti e nel sindacato unitario storico della sinistra.

In un tale clima nella scuola di Stato non c'era spazio per diversità, differenze e divergenze: non vi era per i docenti, fin dagli anni venti piegati in un atteggiamento subalterno al potere dominante, e ancor meno di conseguenza vi era per i discenti. La scuola italiana era pervasa da un oscurantismo conservatore e, specie alle elementari, era gravata da un forte clima confessionale, favorito dalla riproposizione nella Costituzione (all'art. 7) dei Patti Lateranensi del 1929 sottoscritti da Mussolini e dal cardinale Gasparri, segretario di Stato di Pio XI.

Alla donna ed ancor più alla maestra allora non era concesso, né era pensabile, alcuno spazio di autonomia e di atteggiamento critico; suo dovere "naturale" era d'allevare nella scuola, come nella famiglia, i bambini ai sacri principi della tradizione confessionale, secondo il dettato vaticano di "Santa Romana Chiesa".⁷ I Programmi del 1945, troppo laici e liberali, troppo modernamente "americani", vennero ritenuti inadeguati alla situazione italiana. Furono sostituiti con i nuovi Programmi Ermini della scuola primaria, nel 1955. Questi ultimi prescrivevano che la "*formazione basilare della intelligenza e del carattere... essa ha, per dettato esplicito della legge, come suo fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica*".⁸ Più oltre, per la prima e la seconda classe elementare, intimavano: "*L'insegnamento religioso sia considerato come fondamento e coronamento di tutta l'opera educativa. La vita scolastica abbia quotidianamente inizio con la preghiera, che è elevazione dell'animo a Dio, seguita dalla esecuzione di un breve canto religioso o dall'ascolto di un semplice brano di musica sacra*".⁹

In questo sfondo sociale, politico ed istituzionale pensare ed operare una educazione laica e critica, tollerante della diversità e quindi attenta al

rispetto dei deboli, e perciò dei bisogni specifici del bambino e della sua cultura, era quasi impensabile e per certi versi impossibile. Eppure è proprio una maestra, Anna Marcucci Fantini di Fano (Pesaro), che, sorretta dalla personalità di Giuseppe Tamagnini¹⁰ e ispirata e confortata dai successi pedagogici delle innovazioni didattiche operate in Francia da Célestin Freinet,¹¹ avvia per prima in Italia l'esperienza laica e popolare delle *tecniche Freinet* a scuola.

A questa figura rimasta finora sostanzialmente oscura nella storia della didattica del nostro Paese va dunque riconosciuto, con Tamagnini, il grande merito di pioniera della “pedagogia popolare” in Italia.

Proprio a Fano si “*diede vita ad un movimento pedagogico di base che fu il primo in Italia ad affrontare in modo realistico l'elaborazione e la concreta applicazione nelle nostre scuole del popolo di una genuina pedagogia popolare e della didattica operativa. Di quel gruppo faceva parte attiva e determinante la signora Anna Marcucci vedova Fantini.*

... Fano ebbe il merito di essere stata il favorevole ambiente in cui poté sorgere, affermarsi e svilupparsi quel vasto movimento della pedagogia popolare oggi apprezzato in tutto il Paese anche a livello accademico.

*... posso attestare che il nostro non facile lavoro fu agevolato dalla benevola attenzione con cui fu seguito, ed anche stimolato, dall'ambiente, sia politico che intellettuale di orientamento laico, della città nonostante l'ostilità delle istituzioni statali e religiose. Non avemmo vita facile, è vero, ma dubito che in una diversa città avremmo potuto realizzare altrettanto”.*¹²

IL BABBO RIDEVA

Quando sono ritornato dalla scuola ho preso un pezzo di pane e sono andato là nel campo a mangiarmi gli steli della salla.

Mentre raccoglievo le «quidde» sento fare: - Sei! sei! - Era una lunga serpe che mi strisciava dietro. Io ho cominciato a chiamare il babbo: - Babbo! babbo! vieni qui ad ammazzare una biscia che mi insegue. - Allora il babbo ha preso una canna e le ha dato otto bucciate. Anche dopo morta si muoveva. Io sono andato a prendere una vanga, ho fatto una buca e l'ho messa dentro. Dopo averla coperta, mio fratello ci ha messo sopra una canna, e poi ha colto le margherite e le ha piantate intorno alla canna.

Mio babbo rideva!



Marchionni Domenico
Monteciappellano - Cl. IV

PER UN RAPPORTO AUTENTICO COL BAMBINO

Anna Marcucci Fantini, nata nella cittadina marchigiana di Fano il 28 aprile del 1909, perse la madre a quindici anni. Rimasta sola col padre, appena superati a sedici anni gli esami di quinta ginnasio, dovette abbandonare gli studi per dedicarsi alla casa, *“in quanto suo padre riteneva disdicevole studiare e invece molto più adatto ad una signorina di buona famiglia saper cucinare, ricamare e suonare il pianoforte”*.¹³ Ma, pur relegata fra le pareti domestiche, continuò a leggere e a studiare per sfuggire alla sua “triste” sorte. Ammalatosi il padre, venne a trovarsi in una condizione economica difficile. Aiutata da una sua cara amica e all’insaputa del padre stesso, riprese a studiare, dopo di che affrontò da privatista e superò l’esame di licenza magistrale. A diciotto anni divenne orfana anche del padre. Vinse il concorso magistrale e così giovanissima incominciò la carriera di maestra prima a Barbara, piccolo centro sulle colline dell’entroterra marchigiano, a quasi 30 chilometri da Senigallia, poi in un paesino nei pressi di Fano.

Si sposò a trent’anni con un professore che insegnava al liceo di Fano. Nel febbraio del 1940 ebbe un bimbo, Alberto. Nel gennaio del 1945 rimase vedova. Riprese allora gli studi universitari che aveva interrotti col matrimonio. Nel 1948 conseguì la laurea in Lettere e nello stesso anno ottenne, sempre come maestra elementare, il trasferimento provvisorio a Fano.

In coerenza con il credo democratico e l’impegno antifascista del marito, la Fantini partecipava alla vita associativa democratica locale. Proprio da questa frequentazione ebbe modo di avvertire un forte disagio derivante dal contrasto fra il ruolo sociale ed il significato conservatore delle pratiche didattiche, dei rapporti educativi e degli esiti formativi esistenti nella scuola, la crescente partecipazione e coscienza democratica emergente a livello sociale nel territorio e le proprie tensioni ideali ed esistenziali di giustizia e libertà.

Spinta dalla consapevolezza della contraddizione fra l’immobilismo istituzionale, la maturazione sociale e la personale tensione ideale, si pose alla ricerca nella propria azione didattica di modalità relazionali che consentissero di riconoscere la storia e l’ambiente di vita locale, di rispettare la personalità, i bisogni specifici e la vivacità del bambino, di valorizzarne le risorse e dare spazio all’autenticità dell’infanzia, quali condizioni imprescindibili per una formazione democratica delle nuove

generazioni. La sua prima esperienza di insegnamento la realizzò, giovanissima, nell'ambiente rurale di Barbara. Qui incontrò bambini timidi e spaventati, figli di un clima familiare quasi arcaico e di relazioni educative, domestiche e scolastiche, autoritarie. Vedevano nella maestra l'Autorità e una figura, quella della urbana Fantini, estranea anche nell'abbigliamento al loro ambiente di vita. Ma lei non si perse d'animo e fin dal primo impatto in una specie di aula, *"una spelonca buia e maleodorante"*,¹⁴ del tutto diversa dal suo immaginario di maestrina cittadina, proveniente da un ambiente piccolo-borghese, che si aspettava *"una bella aula con tante testine brune o bionde da accarezzare"*,¹⁵ cercò di instaurare una serena relazione con questi bimbi, spauriti ed immobili.

Mise tutto il suo impegno nel cercare di creare un clima sereno, di infondere fiducia in loro stessi anche dentro l'aula scolastica, nello stimolare la loro fantasia, nel manifestare attenzione ai loro problemi, alle loro esperienze, alle loro conoscenze, nel testimoniare una sensibilità umana attraverso un reale riconoscimento di quelle creature come soggetti vivi ed attivi, desiderosi di ascoltare ma insieme bisognosi di osservare e, se rispettati e stimolati, capaci di esprimersi e a loro modo di comunicare.

Così all'iniziale atteggiamento, caratterizzato da paura e distacco da parte dei suoi primi alunni, ben presto si sostituì gioia ed affetto e, come lei ricorda, dovette *"a loro se la vita a Barbara fu per me piacevole, tutte le porte delle loro povere case erano aperte ed io ero invitata ad entrare accolta dalla capoccia circondata dalle nuore ed avevo imparato l'antico cerimoniale di lasciar cadere qualche goccia a terra prima di portare alle labbra il bicchiere di vino del benvenuto."*

Mi invitavano anche alle veglie nelle stalle (da termosifone i buoi) e volevano che leggessi loro qualche cosa ed io ebbi il coraggio di leggere Dante e ti garantisco che il Canto del conte Ugolino fu molto apprezzato e provocò molte discussioni".¹⁶

Quella prima esperienza di maestra le mostrò subito il grande divario esistente fra quanto aveva letto e studiato per l'esame d'abilitazione e per il concorso magistrale da un lato e dall'altro la quotidiana realtà della condizione materiale e formativa di vita dei suoi alunni nonché l'operare concretamente in classe in mezzo a bambini veri.

Le letture personali e gli studi universitari la lasciavano sostanzialmente disarmata di fronte alla varietà, alla soggettività, alla vivacità, alla miseria economica, alla povertà materiale e culturale ed insieme ai bisogni di

esperienza e ai desideri di conoscenza emergenti dai suoi bambini, alla loro esuberante carica di vita.

La sua personale sensibilità fece sì che questo disagio diventasse uno sprone per la ricerca di nuove modalità d'approccio educativo. Il trascorrere degli anni a scuola non le fece perdere lo spirito critico ed il senso autocritico. Proprio dalla costanza delle sue letture si consolidò e s'accrebbe la coscienza del divario esistente fra le teorie pedagogiche lette e le pratiche didattiche in atto nella scuola: in genere tanto altisonanti le prime quanto piatte e mortificanti le seconde.

Anzi, una tale divaricazione rinsaldò in lei l'importanza di valorizzare il rapporto educativo mediante una accentuata sensibilità umana unita ad una chiara visione sociale. Questo intreccio la rese capace di ascoltare le esperienze, di comprendere le paure, di capire i bisogni e di raccogliere in tal modo la grande *vitalità infantile* emergente in qualsiasi ambiente e nelle più diverse condizioni di vita.

Così la Fantini ricorda quei primi anni.

“Ero in una crisi tremenda, trovavo assurdo il modo di far scuola. Facevo scuola a bambini di campagna, che facevano una fatica enorme a scrivere quello che io, da maestra, pensavo che dovessero scrivere. Scoprii che erano loro, il loro mondo, che avevano molto da dire a me. Da lì cominciai: scoprii la spontaneità, la ricchezza, la fantasia, dove non le avrei supposte. Poi andai a Fano, sempre pensando a come dare un metodo per esprimersi, sia con le parole che con la scrittura, nel modo più naturale possibile.

Capii che qualcosa non andava, c'era una violenza nel tenere un bimbo di sei anni fermo su un panchetto a scrivere e leggere: poi si è parlato di 'a scuola con il corpo'.¹⁷ Venne Pino col tirocinio in classe, e trovò qualche cosa che rispondeva al suo modo di concepire un insegnamento diverso dal tradizionale”¹⁸

Il suo problema consisteva nell'interrogarsi sui modi di raccogliere la vitalità dei bambini in attività didattiche capaci di coinvolgerli e di dare sfogo alla curiosità e alla vivacità incanalandole verso precisi obiettivi formativi. Proprio da questa profonda esigenza educativa di rispetto e di liberazione del bambino, sia come individualità che come essere sociale, nacque l'incontro e si consolidò il rapporto fra la Fantini e Giuseppe Tamagnini. Dalla constatata convergenza di vedute, emersa durante una

riunione sindacale di insegnanti progressisti, si passò ad un approfondimento tra pochi nella sua casa. Dalla vicinanza di idee sul modo di intendere la relazione dell'insegnante con i bambini ed il suo ruolo nella società sorse il loro incontro valoriale e successivamente maturò l'intenso rapporto di riflessione professionale e d'iniziativa pedagogica.

Tamagnini, in quegli anni titolare della cattedra di Esercitazioni didattiche all'istituto magistrale di Fano, era tormentato dallo stesso dilemma della Fantini sul divario fra teoria pedagogica e pratiche didattiche nella scuola di tutti. Proprio fra il 1950 e il 1951, dopo reiterate e vane ricerche tese a trovare uno sbocco positivo a questo suo assillo, aveva scoperto e preso contatto con il maestro francese Célestin Freinet. Fu avvinto dalle proposte concrete di questo maestro delle Alpi Marittime, che si distinguevano da quelle delle *Scuole Nuove* per la loro applicazione non limitata a situazioni eccezionali ma realizzate nella scuola di tutti, del popolo. Pertanto si mosse alla ricerca di una maestra che si mostrasse interessata e capace di applicare queste nuove *tecniche didattiche*, in modo da poterle proporre alle sue studentesse come via didatticamente praticabile per una scuola "normale" più moderna ed umana.

Si avviò subito fra loro un costruttivo rapporto di collaborazione, motivato dal fatto che *"stavamo entrambi attraversando una crisi profonda nella ricerca di una metodologia non tradizionale e più consona all'animo del fanciullo"*.¹⁹

Ricorda la Fantini: *"Fu quello che cercavo: una Scuola in cui c'era la vita, in cui i bambini erano completamente liberi e nello stesso tempo educati ad essere se stessi. La nostra fu una rivoluzione: fare in modo che il bambino entrasse nella scuola sereno, sicuro, trovando un'atmosfera che gli permetteva di dire quello che effettivamente sapeva, pensava, e che il mondo entrasse col bambino"*.²⁰

Fu un atto di grande coraggio, il suo, rispetto al clima di generale appiattimento trasmissivo e ripetitivo di una cultura libresca calata dall'alto sugli alunni ed applicata uniformemente dagli insegnanti, educante alla passività e alla subalternità dei figli del popolo e dei loro "maestri". Strada difficile, particolarmente allora, per le difficoltà non solo intime di messa in crisi personale, caratteristiche di ogni vera ricerca di innovazione interiore, ma insieme per quelle professionali esterne, determinate dallo scetticismo generalizzato, dalle avversità istituzionali e sociali del tempo, da una idea di scuola fondata su modelli autoritari, selettivi ed uniformanti,

dispregiativi della esperienza culturale dei bambini e delle specificità socio-linguistiche ambientali.

Tuttavia la Fantini proprio dal diverso rapporto con gli alunni traeva alimento alla sua tenace ricerca-azione. Significativa in proposito è l'affermazione: "*Geppetto mi dichiarava che questa è mica una scuola*". Questa semplice espressione, scaturita dalla franca consapevolezza di un bambino che constata direttamente come la pratica di *tecniche di vita* della sua classe si discosti radicalmente dall'immagine comune che si aveva ed in parte talora si ha ancora della "scuola", costituisce un segno emblematico del clima relazionale ed operativo che era riuscita ad instaurare.



Congresso di Signa (1954). Al centro Célestin Freinet e Giuseppe Tamagnini

Bologna 3-5-83.

Una
attività vari controllo.
che si svolge
no nella mia classe.
Nella mia classe ognuno ha
una sua attività propria:
- c'è chi lavora alla stampa,

o chi fa i testi libri, chi
fa delle ricerche sulle origini
o sulla storia, la nostra
classe è molto organizzata
perché abbiamo molto materiale,
certo, molti il materiale non
ha pagine e alcuni ognuno
di noi deve qualche soldo
e così oggi nella nostra
classe non c'è neanche
un bambino che non

•
abbia una attività.
Na è dalla prima che ab-
biamo molto materiale e
col passar degli anni
le nostre attività e norme
arrivati a oggi

*in poche parole...
una classe, molte attività*

L'INTRODUZIONE DELLE TECNICHE FREINET IN ITALIA

La strada nuova dunque era imboccata. Ora Anna disponeva di una mappa e di alcuni strumenti, già verificati positivamente in contesti simili. Si trattava di provare, di tentare, avendo a disposizione fondamenti culturali, materiali e tracce di percorsi altrui rispondenti ai suoi stessi bisogni. Non era più sola nella sua crisi e nella sua ricerca: poteva contare su una solidarietà nelle chiavi di verifica rispetto ad orizzonti sociali e pedagogici comuni.

*“Ogni giorno imparavo qualche cosa. Inizialmente una sperimentazione di lettura globale. L’idea da esprimere era prima detta, poi trascritta con grafismi: però leggevano, realmente. Per loro era l’espressione della loro idea con segni”.*²¹

È in questo clima personale e su queste basi metodologiche nuove che, con l’aiuto teorico e il conforto pratico di Tamagnini, la maestra Fantini introdusse ed innestò l’uso della tipografia a scuola, giungendo nell’aprile del 1951 all’uscita de *La Tratta*, il primo giornalino stampato da bambini che sia stato prodotto a scuola nel nostro Paese.²²

La motivazione pedagogica, la spinta sociale e la preparazione culturale e professionale fecero sì che l’introduzione delle *tecniche Freinet*, già tentata con esiti frustranti da un’altra collega di Fano su proposta dello stesso Tamagnini, trovasse piena corrispondenza nei risultati didattici ed educativi conseguiti. Si forniva così una conferma alle aspettative e scaturiva una rinnovata motivazione non solo ad approfondirne l’applicazione ma a proporla ad altri colleghi per avere ulteriori riscontri ed insieme per diffondere e consolidare l’esperienza attraverso rapporti di scambio cooperativo. In tal modo si dava vita ad una nuova forma di aggregazione professionale e, quindi, di rinnovamento pedagogico concreto pur nelle difficili condizioni economiche e strutturali nonché nell’immobilismo e talora nell’avversione istituzionale del tempo.

La Fantini non si limitò ad introdurre uno strumento (la tipografia scolastica), una tecnica (la composizione e la stampa) ed una metodologia (il testo libero e la messa a punto collettiva) in modo asettico, ma sperimentò una nuova didattica: l’apprendimento della lettura attraverso la manipolazione dei segni; il consolidamento della scrittura tramite la composizione

dei caratteri; l'acquisizione del valore della costruzione del testo collettivo e della comunicazione scritta per mezzo della riproduzione tipografica, della stampa; l'esplicitazione della motivazione culturale scaturente dalla spedizione e dalla ricezione del giornalino scolastico. Sempre ogni passo era fondato sul pieno possesso da parte dei bambini del significato dei diversi atti simbolici ed operativi.

Lei non aveva fatto, del giornalino, una semplice vetrina scolastica (come si verificava già talora in quei primi anni e come continua a succedere ancor oggi nella scuola), ma un mezzo autentico di motivazione e di espressione per i fanciulli, ed insieme di comunicazione e di confronto costruttivo fra bambini di diversi luoghi e fra loro e gli adulti, ispirata ad una concezione che oggi chiameremmo interculturale.

Questa innovazione non era intesa a sé, staccata dal contesto didattico, ma era corpo portante di una motivazione e di un processo tesi all'apprendimento dei segni linguistici scritti, ben correlati ai bisogni psicologici e culturali del bambino, e dunque profondamente significanti. Non si trattava d'imporre una tecnica astratta del leggere e dello scrivere (fosse alfabetica, sillabica o globale), ma di far vivere il piacere ed il desiderio di conquistare un più potente strumento emotivo ed insieme culturale di identificazione, di espressione, e la possibilità di una comunicazione più ampia, più mirata e maggiormente incisiva.

La tipografia e la stampa in classe si coniugavano dunque con la *libera espressione del bambino*: il *testo libero*, la scelta insieme dei contributi più significativi nel contesto sociale, culturale, psicologico e affettivo della classe; la *messa a punto* collettiva quale grande palestra di educazione alla osservazione critica, alla considerazione comune dell'errore come motivazione al suo superamento, alla ricerca attraverso il confronto costruttivo di forme più precise, comunicanti ed espressive, di fronte alla individuazione di inadeguatezze della forma linguistica, e dunque sul terreno formativo alla necessità pratica della cooperazione e con essa alla formazione democratica; la *composizione tipografica* che richiedeva il lavoro di gruppo nella ripartizione condivisa di ruoli e che dava maggiore dignità formale al proprio scritto; infine, l'arricchimento del testo mediante *immagini* incise su linoleum oppure con disegni fatti e colorati individualmente, che ne caricavano l'espressività e l'appropriazione.

Non si era di fronte ad una tecnica "neutra", ma ad una pratica educativa capace di stravolgere complessivamente le relazioni. Veniva sconvolta la

fissità ed uniformità dell'organizzazione dello spazio aula, infranta l'immobilità fisica dei bambini nel proprio banco, rimossa la rigidità dei loro rapporti e dei ruoli in classe, superando la tradizionale concezione passivizzante nell'apprendimento della lettura e della scrittura e quella mortificante della relazione docente, trasmissiva e giudicante. Essa veniva a sconvolgere la vita stessa della classe: nei ritmi e nelle modalità operative, nella organizzazione dell'aula, nella utilizzazione diversa degli spazi e nella introduzione di nuovi strumenti, ed in tal modo nella relazione fra i bambini e con l'insegnante, nel rapporto fra i contenuti dell'istruzione e la vita esterna alla scuola, nel modo di sentirsi partecipi, di stare insieme e di esprimersi. Ci si trovava, quindi, di fronte ad una modalità di intendere il processo educativo e di apprendimento in un rapporto interattivo fra esperienza di vita dei bambini e obiettivi culturali della scuola, tale da porre in crisi nel suo complesso il modello scolastico consueto.

Così un suo alunno, con lei fin dalla prima elementare (1959-60), ricorda l'esperienza scolastica: *“Il nostro era un gruppo diverso da tutti gli altri, bastava entrare in qualsiasi altra classe per accorgersene subito. Eravamo affiatati, amici, nessuno tendeva a primeggiare sugli altri, viceversa esisteva un grande spirito di collaborazione e di solidarietà. Vorrei dire che la nostra classe rappresentava per ognuno di noi una seconda famiglia. Tanto è vero che era con entusiasmo che aspettavamo di andare a scuola al mattino. Questo accadeva per un motivo ben preciso: noi bambini eravamo i protagonisti assoluti all'interno della nostra aula; Anna ci aveva portato ad essere partecipi e primi attori di ogni momento della nostra giornata scolastica. Si sa, i bambini amano molto, nei loro giochi, immedesimarsi nella parte degli adulti ed immaginare di essere un personaggio importante, un esploratore delle stelle, un avventuriero tra le foreste intricate, o chissà chi... Ebbene, noi ci sentivamo importanti come gli adulti quando eravamo in classe perché stavamo giocando al lavoro, alla creatività, alla produttività e lo facevamo con grande responsabilità e col piacere di sentire dentro di noi che tutto ciò era il risultato delle nostre capacità e che ognuno poteva esprimersi liberamente e dare al gruppo il proprio apporto, piccolo o grande che fosse”*.²³

L'applicazione delle *tecniche Freinet* da parte della Fantini poté fondarsi non solo sulla ampia formazione culturale e professionale, ma anche sulla sua grande sensibilità etico-educativa verso l'infanzia, affiancate dall'attenta preparazione pedagogica e dal critico e costruttivo atteggiamento del

Tamagnini. Egli aveva investito su questa maestra tutte le sue speranze per la piena riuscita della sperimentazione, al fine di costruire e di trovare una risposta al disagio pedagogico che da tempo lo tormentava. Aveva compreso la capacità della Fantini e la singolarità delle sue potenzialità per introdurre nella pratica didattica non solo “le tecniche” formali ma anche “la loro tensione originaria” per tradurre “la pedagogia del Freinet” in modo aderente alle specificità sociali del nostro Paese.

Tamagnini e la Fantini, dunque, diventarono interpreti autentici e profondi delle pratiche e dello spirito di Célestin Freinet in Italia, come lo stesso pedagogista francese riconobbe. Essi non si limitarono ad applicare le innovative tecniche del maestro francese per fini d’affermazione individualistica, ma ne fecero uno strumento ed un riferimento per raccogliere l’attenzione e il coinvolgimento di quanti nella scuola avvertivano sia l’antipedagogicità di un rapporto educativo puramente cattedratico che il suo implicito ruolo formativo socialmente selettivo e conservatore.

Il loro impegno si svolse da subito su due fronti: quello dell’applicazione critica nonché dell’approfondimento nella sperimentazione in classe delle *tecniche Freinet*, e quello della pubblicizzazione dei nuovi strumenti e delle nuove pratiche didattiche, dei segni culturali e degli esiti educativi conseguenti, finalizzati a garantire un reale spazio espressivo e di vita attiva del bambino a scuola e, per tale via, capaci di assicurare un rapporto fra l’apprendimento scolastico, il patrimonio personale di ogni bambino e la vita nel suo essere e nel suo divenire.

UNA INNOVAZIONE NON SOLO DIDATTICA MA PEDAGOGICA

Si arrivò così a promuovere un primo incontro di insegnanti il 2 giugno del 1951 a Rimini presso il CEIS,²⁴ singolare scuola privata laica diretta dalla socialista svizzera Margherita Zoebeli, che Tamagnini più volte aveva visitato con le sue alunne dell'istituto magistrale di Fano. A questo incontro ne seguì un altro a fine giugno a Firenze, promosso da Aldo Pettini²⁵ con la partecipazione di Tamagnini. Si pervenne così alla aggregazione del nucleo originario e portante della costituenda associazione cooperativa della *pedagogia Freinet* in Italia.²⁶

Sorretto da queste premesse, Tamagnini e compagni accolsero l'invito del Freinet ad un incontro in Francia e a visitare la sua scuola di Vence.²⁷ E fu la Fantini che venne incaricata di partecipare a questo importante primo incontro diretto. Tale scelta testimonia la considerazione che questa maestra s'era già conquistata in seno al gruppo dei fondatori del movimento Freinet italiano.

Così dal 17 al 19 settembre del 1951 a Vence in Francia ella incontrò Célestin ed Élise Freinet, ne visitò la scuola e partecipò ai lavori del Congresso dell'ICEM²⁸ che si svolse con la partecipazione di oltre un centinaio di insegnanti e, fra loro, con la presenza anche di un certo numero di stranieri.

Fu un'esperienza incisiva che entusiasmò la Fantini per la semplicità ed umanità che caratterizzavano i rapporti sia sul piano della relazione personale che dell'approccio operativo e didattico, e che coinvolgevano tutti: dal Freinet all'ultimo arrivato. Un'esperienza che nulla aveva a che vedere con i convegni pedagogici fatti solo di parole astratte. Si partiva dal mostrare e operare per discutere insieme. Le distanze geografiche ed anche le diversità nazionali non impedivano una comunicazione profonda, anzi costituivano l'occasione per privilegiare l'operatività alla parola, garantendo a questa più sostanza significativa per tutti.

Con le seguenti annotazioni la Fantini tracciò quell'esperienza: *“Si parla poco e si lavora seriamente. Ognuno vi giunge ben preparato, con un compito specifico, con un'esperienza personale... Su tali resoconti si accendono animate discussioni a cui tutti partecipano... Le discussioni si risolvono sempre in modo concreto e positivo perché sul piano pratico*

delle realizzazioni pedagogiche... trovano sempre un terreno comune d'intesa: il sacro rispetto per il miracolo meraviglioso che è il libero sbocciare della personalità infantile".²⁹

Si nota in queste osservazioni della Fantini il carattere laico dei suoi fondamenti culturali, che ben si addicono al bisogno dei tempi e alla *pedagogia Freinet*, diretta a cogliere la disponibilità a-ideologica del rispetto, della fiducia e della valorizzazione del soggetto-bambino e del valore del fare per verificare e comprendere.

La Fantini rientrò dalla Francia, caricata dall'entusiasmante esperienza cooperativa vissuta all'incontro dell'ICEM a Vence, con un'ulteriore motivazione a costruire anche da noi un movimento cooperativo di ricerca alternativa alla scuola gerarchizzata e trasmissiva, "tutta saliva" come usava dire Freinet. Fece partecipe Tamagnini di questa carica e di questa fiducia, offrendo una forte motivazione ad accelerare i tempi e a consolidare i modi del processo aggregativo italiano che si andava appena timidamente e con fatica avviando.

"La Anna Marcucci Fantini – scrive Tamagnini – è stata la mia assidua collaboratrice fin dai primissimi passi; e ripeto quello che ho già detto altre volte, senza la sua intelligente e incoraggiante collaborazione penso che non sarebbe mai nata la CTS; in partenza io avevo contro tutti, dirigenti e colleghi, non solo quelli politicamente avversari (come era logico aspettarsi) ma anche i compagni, i quali mi consideravano un idealista illuso, per essi la scuola avrebbe dovuto essere l'ultima preoccupazione, era tempo perduto quello dedicato a migliorarla, con ciò si sarebbe fatto anzi il gioco degli avversari (questo tipo di ragionamento continuò per un pezzo e riaffiorò nel '68). Nessuno era disposto ad affrontare il rischio dell'esperimento che io chiedevo".³⁰

Ma ad Anna non mancavano né il coraggio, né la preparazione, né la tenacia. Pertanto cominciò a sperimentare, con successo, le tecniche Freinet.

"Quindi fu a casa sua – ricorda ancora Tamagnini – che l'idea dell'organizzazione prese corpo, e fu lei in prima persona a gettarsi nella mischia, il Movimento prese il via con il suo lavoro, fu battezzato ufficialmente nella sua casa a Fano il 4 novembre del 1951".³¹

Con la nascita della CTS (*Cooperativa della Tipografia a Scuola*), prima denominazione del MCE (*Movimento di Cooperazione Educativa*),³² la sua casa divenne per diversi anni il punto di incontro locale e nazionale del



Congresso di Pisa (1953). 1. Salvo Faetti, 2. Marcello Trentanove, 3. Roger Lallemand, 4. Raffaele Laporta, 5. Renato Bonci, 6. Anna Marcucci Fantini, 7. Maria Bertini, 8. Carmela Mungo, 9. Simone Nullement

Movimento. Essa si prodigò su un doppio versante: nella sperimentazione didattica e nella tessitura e cura dei rapporti organizzativi dell'associazione attraverso un lavoro silenzioso ma paziente e tenace, a fianco di Tamagnini e di pochi altri (fra cui, in particolare, Raffaele Laporta ed Aldo Pettini). A lei incombeva in particolare seguire l'organizzazione dei convegni annuali della CTS: dalla sistemazione logistica alla disposizione delle scansioni dei lavori, dalla disponibilità dei mezzi operativi alla esposizione dei materiali didattici esplicativi di esperienze significative, dalla accoglienza al raccordo fra vecchi e nuovi arrivati. Compiti che svolgeva egregiamente e che erano l'espressione di una capacità d'essere "maestra" vera, cioè non solo di conoscere e sapere, ma di saper fare e di saper ascoltare per poter tessere rapporti e relazioni umane.

A lei spettava la regia di questo importante momento della vita associativa: *"Tutti i nostri convegni hanno sempre avuto un inizio difficile, tanto da far dubitare che... questa volta tutto sarebbe andato male ed invece regolarmente ad un certo felice ed imprecisato momento tutto cominciava*

ad andare meglio, le deficienze organizzative erano dimenticate, l'atmosfera si caricava di un genuino entusiasmo e si ritornava a casa ricchi non soltanto di nuove conoscenze pedagogico-didattiche ma di nuove amicizie consacrate dall'aver vissuto insieme una esperienza umana inimitabile. Noi siamo sempre stati un movimento di base, ma non di massa, né di élite, quindi non di puri intellettuali, ma di uomini che si trovavano per misteriose affinità elettive e che da questo ritrovarsi traevano la forza per proseguire, ciascuno nella misura delle sue possibilità, verso un rinnovamento profondo di se stessi e del proprio lavoro".³³

Questa appena descritta è una delle caratteristiche permanenti del movimento Freinet italiano, ma non solo di esso. La disponibilità, la partecipazione, la corresponsabilità cooperativa, un certo sacro timore verso la delega e la gerarchizzazione che, se da un lato ponevano e pongono limiti e difficoltà ad una efficiente e rapida funzionalità organizzativa, dall'altro costituiscono occasione di coinvolgimento nonché di crescita personale e di gruppo, opportunità di espressione delle proprie risorse in termini solidaristici e di reciproco ascolto. Erano e sono questi i termini per esplicitare una militanza fondata sulla cooperazione, dove la soggettività trova nel gruppo la condizione non certo per negarsi o dominare in un appiattimento collettivo ma per praticare un ascolto attivo, esporre con tranquillità le difficoltà e i problemi, offrire liberamente le proprie energie ed esperienze al servizio di una crescita comune. È questa una modalità dell'essere sulla quale la Fantini impernia in modo esemplare il proprio impegno di una ricerca fondata e confortata dall'azione.

Ella si mostrò pienamente consapevole che una reale *cooperazione educativa* non può limitarsi all'apprendimento docente e all'applicazione discente di determinate tecniche didattiche ed abilità formali (siano pur esse attivate nella forma freinetiana), ma queste devono sostanziarsi di una visione esistenziale complessiva; cioè vanno intrecciate con una pratica di vita nei rapporti educativi a scuola, nelle relazioni personali d'interscambio sperimentale associativo e nella tensione dei rapporti sociali. In sintesi, è necessario che costituisca un insieme organico di modalità dell'essere e non una settoriale ed incoerente esplicitazione di una propria parcellizzazione antagonista dell'*avere*.

Risulta interessante annotare come nella Fantini, al pari dei personaggi più significativi della pedagogia internazionale Freinet,³⁴ si coniughi sempre strettamente la capacità critica di sperimentazione didattica e di

innovazione educativa con l'impegno ad una militanza cooperativa. Pratica didattica e scambio adulto vengono cioè a costituire due facce di una medesima modalità relazionale di ricerca e di crescita professionale.

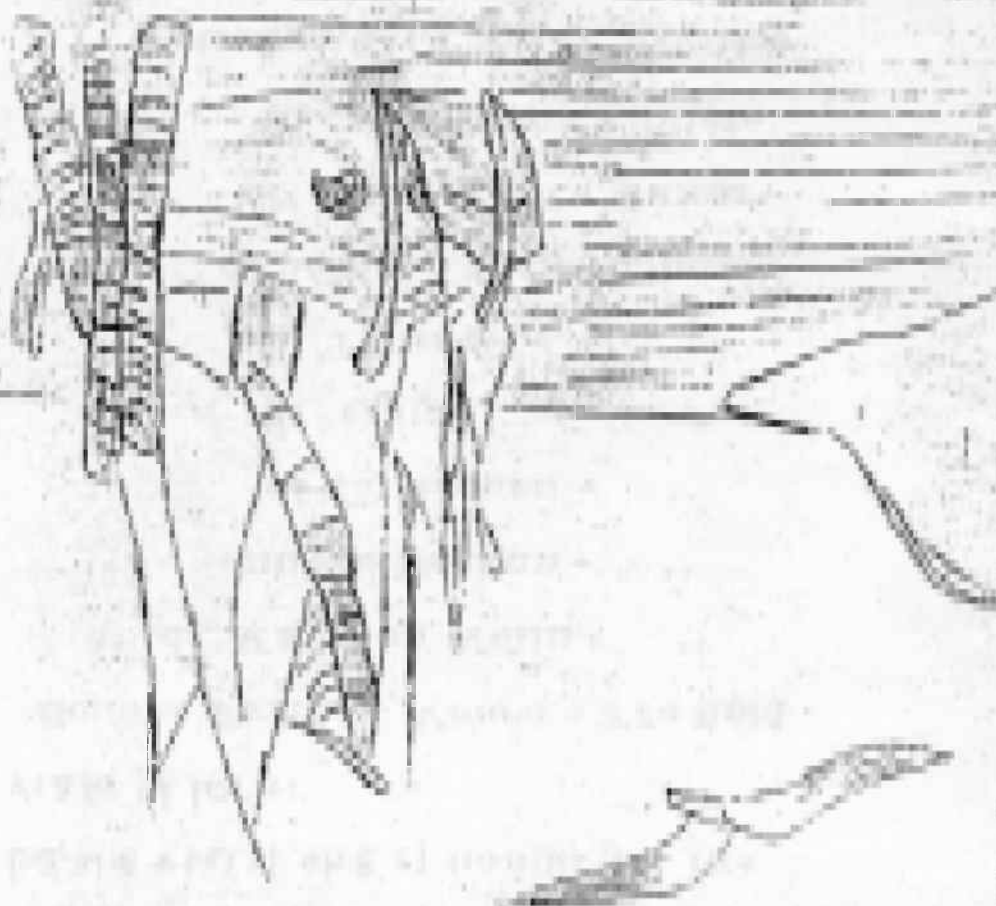
Al pari la sperimentazione e l'innovazione didattica, la riflessione educativa e la elaborazione pedagogica non costituiscono settori a sé stanti, sdoppiati nei tempi e dissociati nelle persone che li esprimono, ma elementi e momenti interattivi e compresenti del perfezionamento intersoggettivo delle *tecniche di vita*. Queste vengono finalizzate a ricercare e praticare modalità d'apprendimento capaci di attivare processi che siano insieme di liberazione psicologica e sociale, e che investano contestualmente il singolo ed il gruppo, la soggettività e l'universalità.³⁵

Sta proprio in questo nesso la capacità rigeneratrice, la forza attrattiva e la permanente attualità di una *pedagogia popolare cooperativa* che, unendo la sensibilità educativa a quella sociale, fa che le sue modalità tecniche e le sue strumentazioni operative divengano espressioni laicamente incidenti in tempi e luoghi profondamente diversi.³⁶

LIBRERIA CLASSICA III

DELLA BIBLIOTECA DI MARINO

GIORNALINO



1875

1875

1875

LA DIFFUSA OSTILITÀ DELLE ISTITUZIONI

L'opera della Fantini, nonostante gli esiti felici della sua sperimentazione didattica e della innovazione educativa, fu tutt'altro che agevole. I tempi erano "duri". La guerra era da pochi anni finita ed aveva lasciato non solo una devastazione fisica ed economica ma, dopo vent'anni di regime fascista, anche morale e culturale. A tali disgrazie s'era poi aggiunta la "guerra fredda" (un intreccio di contrapposti blocchi militari, ideologici e confessionali) e con essa l'aspra frattura in due del Paese con la netta prevaricazione in particolare nella scuola del mondo clerico-conservatore su quello laico-riformatore.

L'impostazione didattica e pedagogica di Giuseppe Lombardo Radice trasfusa nei Programmi del 1923 era già stata snaturata dalla revisione del 1934 e da altre deteriori disposizioni del "Ventennio". I Programmi del 1945 erano stati vissuti come un *diktat* e rigettati da una parte rilevante della nuova classe politica. La scuola, rimasta ancorata rigidamente alla riforma Gentile, aveva subito un unico cambiamento: l'ideologia di autarchia culturale fascista era stata sostituita, particolarmente nella scuola del popolo (cioè elementare), da quella clericale di un "personalismo" confessionale.³⁷

Alla ricostruzione materiale, perseguita anche attraverso l'uso antioperaio della "celere"³⁸ e delle schedature politico-sindacali generalizzate, si accompagnava quella del tessuto educativo attraverso un rigido controllo gerarchico dell'Amministrazione scolastica da parte democristiana, fiancheggiato da una supervisione tutelare e capillare dell'apparato ecclesiastico. Alle ovvie difficoltà tecniche (inesistenza assoluta di strumenti e povertà di sussidi) della scuola postbellica, in una società ancora sostanzialmente contadina, e a quelle professionali (isolamento docente e assenza di una qualsiasi preparazione ad una scuola "nuova" non puramente di prima alfabetizzazione trasmissiva), derivanti dal più che ventennale isolamento pedagogico-culturale del nostro Paese, si affiancarono perciò quelle burocratiche contro ogni innovazione e quelle politiche autoritarie e confessionali, antiliberali ed antilaiche.³⁹

Che senso poteva assumere in una situazione sociale e culturale del genere la stampa di un giornalino a scuola da parte dei bambini, quando fuori dalla

scuola, nonostante l'avvenuta lotta di Liberazione e la conquista della Carta costituzionale, vigeva ancora il codice fascista Rocco con le sue dure limitazioni e i suoi controlli censori sulla libertà di stampa?

Per far imparare a leggere, a scrivere e a far di conto ad una massa di tanti piccoli figli di contadini ed operai, talora analfabeti o poco più, non bastava e avanzava il libro di lettura ed il sussidiario, controllati e "garantiti" dal Ministero della Pubblica Istruzione e con la vigile supervisione "*Cum servata sint omnia quae servanda erant, IMPRIMATUR*" dell'Autorità religiosa di Sacra Romana Chiesa?

E poi che senso aveva invitare altri colleghi a dotare la classe della *tipografia a scuola*, indicandola come "*lo strumento più efficace e moderno, il più adatto alla scuola attiva*" e sollecitarli a unirsi fuori della scuola "*a noi per la costituzione della Cooperativa italiana della Scuola Moderna*"?⁴⁰

Agli occhi dei benpensanti e della "maggioranza silenziosa" non aveva senso, era considerata nel migliore dei casi una perdita di tempo, mentre per il potere d'allora si trattava di un'azione simbolica e fattuale di sovvertimento dell'ordine: rompere la rigida struttura della disposizione dei banchi per lasciare liberi dei bambini (irresponsabili!) di muoversi nell'aula, abbandonare la retta e sicura (oltre che controllata) scansione ordinale dei contenuti del libro di lettura e delle ben distinte "discipline" del sussidiario in nome di un (confuso) procedere didattico in base alla povera esperienza dei bambini e alle idee (indipendenti) dell'insegnante, stampare a sei anni (!) che cosa e per chi?

Una tale opera allora appariva senza senso pedagogico o di contro ne assumeva fin troppo ma in termini ritenuti esplicitamente eversivi.

Intuibili, dunque, le difficoltà che incontrò a lungo la Fantini, nonostante la sua singolare preparazione culturale e dedizione professionale, così come investì quanti altri successivamente abbracciarono allora la pedagogia del maestro "comunista" Freinet.⁴¹

Ma – come riferisce Giuseppe Tamagnini – la maestra Anna Marcucci Fantini "*tempra da combattente, ben preparata culturalmente e professionalmente, bravissima insegnante da tutti apprezzata, ormai ben erudita nelle tecniche Freinet in quanto seguiva la mia corrispondenza [con Freinet]... e mi aiutava a tradurre quel materiale..., affrontò l'esperimento con idee molto precise e adottando integralmente il procedimento suggerito dal Freinet fin dall'inizio ma con tanta fantasia e brio che il successo*

fu immediato ed esaltante”.⁴²

Nonostante tutto ciò, o forse proprio per questo, la Fantini divenne bersaglio dell’oscurantismo dei tempi: allo straordinario impegno professionale, al costante consolidamento culturale, agli sforzi e ai sacrifici per condurre una meditata sperimentazione, confortata da una solida verifica e ricerca cooperativa, l’istituzione scolastica rispose con atti di rimbrotto e di censura, giungendo ad abbassarle la *Nota di qualifica annuale*⁴³ e poi a decretare il suo trasferimento d’ufficio.

Fu perfino convocata direttamente dal vescovo per un formale richiamo verso questa sua attività “sovvertitrice” nelle pratiche educative, determinatasi con l’introduzione della tipografia a scuola; inoltre, come segno di giudizio discriminante in tempi di confessionalismo totalizzante dentro la scuola e fuori, le venne ritirato il *Nulla-osta* della Curia, necessario per impartire l’insegnamento della Religione. Fatto, quest’ultimo, che nel clima di allora la poneva in cattiva luce sia fra i colleghi che fra i genitori, senza parlare della gerarchia scolastica.

Tutta questa fervente attenzione istituzionale e curiale era naturalmente preceduta e accompagnata dall’occhio e dalla parola di vituperio della maggioranza silenziosa dei docenti e dall’attenzione vigile dei tutori dell’ordine sociale. Costoro, come per gli altri del Movimento (da Tamagnini a Laporta), riservavano a questi “sovversivi”, che osavano sperimentare a scuola, propagandare ed organizzare fra i maestri il “disordine” didattico e la “ribellione” educativa, una puntuale schedatura poliziesca con conseguenze talora non solo e non tanto “segrete”.

Nella ostilità istituzionale si univano le due componenti: quella della incomprensione verso una didattica non trasmissiva, che veniva percepita come disordine, spontaneismo e perseveranza nell’ignoranza, e quella della sfiducia e della ostilità verso un modello pedagogico e sociale che tendesse a fare degli alunni e dei docenti dei *soggetti* attivi, critici e creativi, capaci di auto-organizzarsi e di produrre idee e strumenti per la propria crescita e per il proprio riscatto culturale e professionale. Le difficoltà provenivano dal fatto che la Fantini e gli altri colleghi della CTS non tenevano separata la scuola dalla società, l’infanzia dal mondo adulto, il dovere dal diritto, il dire dal fare, la ragione dall’emozione, il compito dalla motivazione e, irrispettosi od illusi (secondo i punti di vista), pretendevano di cambiare la scuola senza che necessariamente cambiassero le leggi.

Le difficoltà e l’isolamento di questo lavoro silenzioso e coinvolgente

derivavano dal suo carattere pratico e non ideologico, dalla fiducia deweyana nelle possibilità dell'educazione e da quella freinetiana nel cambiamento attraverso il fare operativo e cooperativo,⁴⁴ da una motivazione profondamente sociale del proprio lavoro professionale, dalla sua forza contaminatrice, al di là delle difficoltà materiali e istituzionali, degli steccati ideologici e confessionali del tempo.

Essa, dunque, si muoveva fra l'ostilità della destra e l'indifferenza o lo scetticismo della sinistra, la cui cultura marxista dogmatica, ancora prevalente negli anni cinquanta anche in Italia, affidava solo al cambiamento dei contenuti e ai mutamenti strutturali della società il rinnovamento delle coscienze e della scuola, diffidando delle possibilità riformatrici di un'azione che si muovesse sul terreno delle pratiche didattiche dentro la scuola, in quella società, senza condurre una esplicita contestazione ideologica.

Ci si trovava di fronte ad un modo diverso di intendere il senso della "alfabetizzazione", quale processo e insieme quale strumento educativo di sottile liberazione psicologica e di coscientizzazione sociale.⁴⁵ Al centro dell'attenzione docente era posto il bambino e la sua condizione ed esperienza di vita. L'obiettivo era rappresentato dal costruire tecniche didattiche capaci di farlo esprimere, di dargli motivazione affettiva, di liberarlo dalle paure restituendogli la fiducia in se stesso e in tal modo suscitandogli il piacere verso un apprendimento realmente funzionale alla vita.

Quest'opera riformatrice di comportamenti, dunque, non solo si contrapponeva al conservatorismo ma si distingueva sia dal riformismo gattopardesco, limitato alle forme e ai contenuti, sia dal disarmante massimalismo messianico, di stampo ideologico.

Si comprende, quindi, il grande coraggio professionale e culturale della Fantini e con lei dei pionieri della *pedagogia popolare* in Italia negli anni cinquanta, tesi nello "*sforzo comune per elaborare, aggiornare alla vita che evolve, e insieme concretamente attuare in pratica una scuola sempre più funzionale ai grandi ideali di giustizia e di libertà*".⁴⁶

IL SUO RAPPORTO COL MOVIMENTO

Fu, come detto, nella sua casa a Fano che si fecero le prime riunioni ed avvenne la formalizzazione ufficiale della CTS il 4 novembre dell'ormai lontano 1951. Lo Statuto sociale della “*Cooperativa della Tipografia a Scuola*” indicava la sua sede a Fano in viale Gramsci n. 42, dove era la sua abitazione, e sempre lo stesso recapito era riportato nei primi numeri del Bollettino della CTS. Già questi dati segnalano in modo eloquente la sua dedizione all'operazione che si stava avviando con Giuseppe Tamagnini (Pino), Raffaele Laporta, Aldo Pettini, Rino Giovanetti⁴⁷ e pochi altri. “*Senza la preziosa collaborazione della cara Anna – ricorda Tamagnini nel trentennale del MCE – forse la CTS non sarebbe mai nata*”.⁴⁸

La sua opera si mosse, per l'intero arco degli anni cinquanta, su due versanti: il terreno della sperimentazione didattica e della riflessione educativo-pedagogica (come documentano gli scritti riportati nella Parte terza di questa pubblicazione e la loro cronologia), ed altresì l'impegno nel curare gli aspetti relazionali e talora materiali dell'organizzazione associativa, evidenziato dallo stesso Tamagnini nel contributo pubblicato in questo libro (Parte seconda) e in ripetute sue testimonianze scritte e orali.

Certamente l'impegno fu più intenso nei primi anni cinquanta; poi, con il consolidarsi dell'Associazione, il lavoro divenne man mano meno assorbente, quasi di *routine*. Rimase comunque per tutti gli anni cinquanta il riferimento più diretto e più vicino a Tamagnini, Presidente del MCE fino al '68, rispetto ai problemi sempre emergenti in una Associazione che proprio dalla sua indipendenza pedagogica e politica traeva la forza culturale e la specificità, ma insieme ne derivava la sua solitudine ed una certa debolezza sul terreno organizzativo e le conseguenti ovvie difficoltà su quello amministrativo.

Così lei ha ricordato quegli anni.

“Il MCE nel frattempo era diventato veramente un movimento attivo di cooperazione educativa. Ogni nostro convegno rappresentava per noi un'entusiasmante esperienza.

A proprie spese e con gran sacrificio arrivavano insegnanti, la maggior parte maestri, da ogni parte d'Italia, Sicilia e Sardegna comprese, e sempre in numero maggiore del previsto. Ne sanno qualcosa Laporta e Visalberghi che mi vidi costretta a Signa [cioè al 3° Congresso dell'Associazione

svoltosi nel 1954 nei pressi di Firenze] ⁴⁹ a sistemare in un'unica branda.

Oltre che a pensare alla sistemazione dei congressisti, curavo la mostra didattica, sempre più ricca e dimostrativa di un lavoro veramente in profondità. Era anche mio compito curare le relazioni fra i gruppi di lavoro, avvicinare gli isolati e farli sentire a loro agio, ed infine potevo anch'io partecipare al lavoro nel gruppo che mi sembrava più interessante".⁵⁰

Solo nel 1959-60, dovendosi iscrivere il figlio all'università, scelse di abbandonare la sua città natale per trasferirsi a Bologna. Iniziò così una nuova fase nella sua vita e nel suo rapporto col Movimento, che così ha ricordato:

"Ebbi la fortuna di trovare dei colleghi e delle colleghe che subito si interessarono del mio lavoro (sono ancora fra i miei migliori amici), fu facile quindi formare un gruppo bolognese MCE e la mia casa tornò ad essere quella che era stata a Fano; ci riunivamo per discutere i nostri problemi, accoglievamo gli amici MCE di passaggio, andavamo insieme ai convegni nazionali. Quando poi Bruno venne a Bologna⁵¹ collaborammo con lui tenendo corsi per le maestre, ecc. ecc."⁵²

Anche in questa nuova situazione prosegue, dunque, la sua azione di animatrice e organizzatrice. In occasione della scomparsa di Freinet, avvenuta nel 1966, così fra l'altro scriveva a Tamagnini:

"Con soddisfazione (vedi com'è la vita, un po' nera e un po' bianca!) ti mando la prima circolare che sto inviando al costituendo gruppo di Bologna. Abbiamo infine, grazie a Giovanna, una sede degnissima (pensa, perfino il proiettore) e con una minima spesa. Ci fanno pagare solo quando ci riuniamo.

Per ora lo faremo con cadenza settimanale poi si vedrà... Il mio lavoro comincia a marciare, collaborazione piena ora da parte dei maestri, direttori, e stamattina ho portato con noi anche un professore di pedagogia che, venuto per star un'ora, non si è più mosso.

Come vedi, vecchio mio, la vecchia guardia non si arrende, ogni tanto poi c'è qualche episodio alla De Amicis che ci conforta. Ieri sera mi ha telefonato la Giuliana, quella bellissima bimba di Pesaro, la cui foto tu hai messo tante volte sul bollettino, non l'ho più vista da quel tempo e lei si è ricordata di me, non so come, mi ha rintracciata e verrà a trovarmi.

... Bruno dice che faremo anche un gruppo MCE di scuola materna".⁵³

È interessante cogliere questa nota "umana" che, oltre ad esplicitarne la tenacia organizzativa e la fermezza pedagogica, contribuisce a chiarire



Fano 1991. Convegno per il 40° del MCE. Da sinistra: Ortensia Mele, Giuseppe Tamagnini, Anna Marcucci Fantini e Albino Bernardini

meglio la completezza della personalità di Anna Fantini.

Così la ricorda una collega ed amica di Anna, che faceva parte in quegli anni del gruppo MCE di Bologna:⁵⁴

“Era nello stile di Anna coinvolgere le persone prima di tutto sul piano operativo. Ricordo che quando fui invitata a partecipare agli incontri con altri insegnanti, ci si trovava, forse quindicinalmente, in una vecchia aula d’una scuola superiore. Io chiesi informazioni sul Movimento di Cooperazione Educativa e poi che cosa dovevo fare per far parte di questo gruppo (iscrizione, ecc.); mi rispose più volte di non preoccuparmi, di partecipare, studiare, fare, provare, ecc. Se poi mi interessava, se ne sarebbe parlato. E le stesse cose le diceva alle altre. Era tutto informale.

A lei interessava soprattutto che noi crescissimo come insegnanti, che andassimo a scuola con la gioia di lavorare e di provare con i bambini le proposte che avevamo discusso con entusiasmo e con altrettanto entusiasmo ne elaboravamo delle altre. In queste proposte operative entravano le tecniche (testo libero, corrispondenza, ecc.) proprio come mezzi per

raggiungere le nostre finalità educative, presentate a noi con la semplicità con cui si presentano ai bambini. Solo molto più tardi ne ho scoperto la portata e il pensiero da cui erano sottese. Solo provando mi è venuta poi la voglia di approfondire.

Settimanalmente in quattro o cinque ci trovavamo a casa di Anna per impostare e continuare lo studio e la preparazione di schede sull'insiemistica (la grande novità dell'anno – si era già nel 1967). Ci fu anche una serie di incontri sull'insegnamento delle scienze e della fisica (ricordo le schede e le tabelle perforate in corrispondenza di certe caratteristiche) con piccoli esperimenti da provare a scuola con gli alunni (Qual è la moda dei piselli presenti in un baccello?). Le lezioni ci vennero tenute dalla prof. Giovanna De Sabbata, docente di fisica all'università.

Infine c'erano gli incontri serali sempre a casa di Anna, i famosi 'dopo cena', che erano incontri di amici, che si tenevano quando si poteva incontrare una qualche personalità di passaggio a Bologna. Si parlava di tutto e molto, moltissimo di MCE e di pedagogia e di didattica (ma non solo!). Delle persone che conobbi in quegli anni ricordo bene Raffaele Laporta, Tamagnini, Bruno Ciari, ma ce n'erano molti altri di cui ho un ricordo più labile”.

La Fantini disponeva di una spiccata sensibilità non solo nella relazione umana, sensibilità che le fece cogliere per tempo i segni della trasformazione. Interessante infatti risulta la riflessione che Lei invia a Tamagnini a conclusione della Assemblea nazionale MCE di Pesaro (1967). Leggendola si coglie la complessità della sua “visione educativo-relazionale” e, dunque, pedagogica, che è fatta di tecniche di lavoro, di rinnovamento continuo, di approfondimento culturale... ma che deve esser sostanziata da “una più profonda ed umana comprensione proprio attraverso l'amicizia nel lavoro ed un senso nuovo della vita sociale” e insieme deve assicurare “la possibilità per tutti di discutere, e non a compartimenti stagni, in una atmosfera amichevole i problemi presi in esame... ed anche i propri modesti problemi”.⁵⁵

Arrivò così il '68 con la sua carica innovativa giovanile ed anche con le sue intemperanze e contraddizioni: l'impazienza rispetto alle difficoltà e ai tempi di un'azione didattica riformatrice, la superficialità di un certo ribellismo utopico e la sordità dell'estremismo ideologico. Fu un anno



Convegno nazionale
sulla didattica della lingua italiana

1-2-3 novembre 1982

cruciale anche per il MCE. Eppure, i temi educativi e sociali esplosi nel '68 erano da tempo ben presenti nel Movimento dove, pur nel rifiuto delle divisioni ideologiche e del radicalismo, venivano umilmente e pazientemente affrontati secondo una seria pratica riformista, cioè nella concretezza delle specifiche situazioni operative e di vita, con atti e non con pure parole.

Nel '68 dunque di fronte allo sconvolgimento e alla ventata ideologica interni al MCE, dopo le dimissioni di Raffaele Laporta, Lydia Tornatore e Giuseppe Tamagnini, anche lei prese le distanze dal Movimento. Lo fece in silenzio al fine di evitare inutili scontri e negative frammentazioni. Arrivò a questo momento cruciale per il MCE con forte partecipazione. Lo attestano due lettere inviate a Tamagnini nell'imminenza dello scontro.

“Caro Pino,

questa è una lettera solo per te e non da comunicare ad altri, anche perché forse solo tu puoi capire fino in fondo il significato delle mie parole.

Amo il Movimento perché è una nostra creatura e ne conosco lo spirito autentico perché è lo spirito che noi gli abbiamo dato. Come tutte le creature si è sviluppato, ha acquisito una personalità sua ben distinta; ha progredito col suo tempo, ci ha costretto ad un continuo aggiornamento della nostra cultura per continuare ad essere dei leader e non dei laudatores del tempo passato.

Quel che mi fa parlare non è certo quel che ora vien chiamata “mancanza di informazione”, ma è la netta sensazione che la nostra creatura se non la difendiamo risolutamente ed apertamente si trasformerà tanto da non riconoscerla più proprio nella sua profonda essenza.

Se c'è chi si ritira o si mette in disparte perché non si sente capito o non capisce più gli altri... che non sono gli altri genericamente, ma sono noi tutti insieme, se nel Direttivo stesso esistono incomprensioni, tendenze varie, e, quel che è peggio, finalità diverse, bisogna allora onestamente riconoscere che lo spirito del MCE sta veramente per morire.

È giusto, quindi, prima di far morire una creatura che ci è costata 20 anni di lavoro, di duri sacrifici, di dura lotta, spesso anche contro noi stessi, combattere ancora per ritrovarci o per dichiarare fallimento e non aval-lare col nostro nome quel che nostro non è.

Il Noi di cui andiamo tanto orgogliosi esiste ancora o non esiste più? Esistono gruppi territoriali che lavorano mossi da un reale interesse per

una Scuola nuova e per ideali veramente puri, o esistono gruppi in cui invece prevalgono interessi vari, siano essi economici, politici o individuali, tutto cioè fuorché l'umiltà di essere gli animatori e pazienti costruttori di un domani migliore?

Se continuiamo sull'equivoco, se non ci guardiamo bene in faccia e onestamente consideriamo i dati della situazione e tentiamo insieme di raddrizzare quel che non va attraverso una più razionale organizzazione del nostro lavoro, non è da farsi illusioni in proposito. Al primo congresso che faremo subiremo (e sia ben chiaro che io personalmente non subirò mai) l'iniziativa di chi intende servirsi del MCE per finalità ben diverse da quelle per cui è nato, e avremo un nuovo MCE, perfettamente strutturato e strumentalizzato ai fini o di un partito o di una casa editrice.

Caro Pino, è necessario che ci si veda, che ci si prepari, che si sia pronti insomma, ma non tutti insieme con varie disposizioni, con vari programmi; ma con una sola finalità, raccogliere le sparse membra del nostro MCE, richiamare gli amici che si sono un poco allontanati da noi, vedere se sono ancora con noi, contarci insomma, e parlare, parlare; parlare e riprendere il dialogo che conta... ”.⁵⁶

Ed ancora due mesi più tardi in un'altra lettera sempre indirizzata a Tamagnini:

“Caro Pino, avrei dovuto scriverti venerdì, subito dopo la riunione del gruppo di Scienze e Matematica, ma ho atteso sabato per sentire il parere di Raffaele e di Bruno. Eccomi ora a cercar di darti i resoconti. Il gruppo era presente quasi al completo, Lando, la Luisella e un altro rappresentavano Lydia⁵⁷ ed hanno letto interrogazioni ed una lettera di Lydia che certo tu conosci. Io ero andata col preciso intento di dir la mia sugli aspetti che ti avevo fatto presenti e che la circolare alla quale tu hai reagito aveva ribadito. Mi sono trovata subito però con le armi spuntate perché Fiorenzo⁵⁸ ha esordito con una presa di coscienza che riconosceva gli errori e prospettava un nuovo spirito di gruppo che si accordava con lo spirito MCE. La discussione si è svolta su vari punti:

- crisi del mito inconscio dell'efficienza (traduco: apertura verso gli altri ed umiltà),

- crisi dello choc del nuovo aderente (traduci: procedere con atteggiamento che non blocchi, ma che dia a tutti la possibilità di seguire, proponibilità iniziale per tutti),
- atteggiamento cooperativo (traduci: più della scienza vale il vivere una esperienza di vita di comunità),
- partire dalle esperienze e solo in un secondo momento subentra la necessità dell'esperto che chiarisce e puntualizza,
- presa di coscienza della importanza nella società attuale della funzione dell'insegnante.

Su questi punti la discussione è proseguita per tutta la mattina, con molti interventi e miei e di Lando, che cercavano di far emergere le convergenze e le divergenze. Molti erano nella mia stessa situazione d'animo, uno sconcerto unito al desiderio di trovare un accordo vero e vitale. Nel pomeriggio ci siamo ancora riuniti per stabilire un programma per i corsi, convenendo sulla necessità che ci si riunisca per chiarire con estrema lealtà le divergenze e le convergenze.

La Rosaia⁵⁹ mi ha dichiarato che ora soltanto ha capito il valore della cooperazione, del lavoro minuto della sperimentazione. 'A conti fatti avevano ragione i vecchi del Movimento' – questa è stata la sua conclusione.

Dobbiamo onestamente riconoscere di aver anche noi le nostre colpe, abbiamo sopravvalutato delle esperienze perché non ne eravamo padroni, mentre non abbiamo più chiaramente insistito su quelle esperienze umane delle quali eravamo padronissimi. Sabato ci siamo riuniti Giovanna, Raffaele, Bruno ed io, non ne è venuto fuori molto e di questo solo a voce potrei parlare. Il 2 giugno ci sarà una riunione a Bologna sempre del gruppo Scienze, io ti prego caldamente di venire. Tu solo puoi in questo delicatissimo momento essere l'ago della bilancia. Perdere i giovani ora che hanno riscoperto certi valori che sembravano ignorare mi sembra assurdo e nello stesso tempo occorre una estrema lealtà ed una chiarezza altrettanto estrema, che risolva definitivamente le incomprensioni o che porti ad una scissione per una vera disparità di sentire.

Raffaele si ritira, Lydia si ritira, se non riusciamo noi a vincere noi stessi e nello stesso tempo a polarizzare i giovani su certi principi, per affermare i quali abbiamo dedicato il meglio di noi stessi dobbiamo riconoscere l'inermità di tanti sacrifici!

Sto male fisicamente ed ancor più moralmente, mai come ora sento di

esser fallita in tutti i miei intenti, di donna, di madre, di vita vissuta troppo in funzione degli altri, ma ho ancora la forza di dirti: non lasciar cadere il nostro lavoro che ci è costato anni di dure lotte.

Eccoti in sintesi quel che il gruppo mi incarica di dirti.

Tutto il gruppo all'unanimità ha riscontrato l'urgenza di una comune discussione sui problemi riguardanti la fisionomia dell'attività del gruppo nel Movimento stesso. Abbiamo oggi tutti insieme constatato che soltanto attraverso uno scambio diretto e leale di opinioni è possibile risolvere problemi che altrimenti sarebbero del tutto insolubili. Si propone quindi una riunione aperta a tutti gli interessati alla vita del Movimento, per discutere con la maggior obiettività e chiarezza e senza idee preconcepite i problemi attuali del Movimento che riguardano la sua stessa esistenza.

Giorni proposti: 11-14 luglio a Lignan (Aosta), a Bologna o altri da destinare".⁶⁰

E l'incontro si tenne proprio a Lignan. Ma più che un incontro fu uno scontro.

"Un gruppo di aderenti al MCE, gestito in prevalenza dal gruppo torinese che assunse in pratica la leadership del nuovo corso, elaborò due documenti che servirono da piattaforma alla discussione che avvenne di lì a poco, a Viserbella. Al termine della discussione, l'assemblea degli aderenti al MCE decise di ritenere decaduto l'organismo dirigente e con esso le Finalità del '57 e di impegnarsi per una loro ridefinizione, più adeguata alle nuove esperienze di lavoro e di lotta che si erano avviate, ridefinizione che, sia pure in modo parziale, si ebbe due anni e mezzo dopo, durante l'assemblea generale di Rimini (gennaio 1971). Soprattutto il primo documento elaborato a Lignan mise pienamente in crisi quella che fu definita la linea delle lotte parallele, che era stata alla base delle esperienze fin qui condotte dal MCE".⁶¹

La tenacia e le speranze della Fantini non trovarono allora quella condivisione e comprensione che lei s'attendeva e che meritavano. Si giunse così alla rottura fra il grosso del gruppo dirigente storico del Movimento e i giovani, specie i nuovi arrivati.⁶² La Fantini assieme a Tamagnini, Laporta, Tornatore, Corda Costa ed altri si ritrassero, lasciando il MCE al suo "nuovo" destino.

"Se non ci furono scissioni fu perché noi vecchi non potevamo nemmeno concepire una scissione...; era come distruggere lo spirito profondo che

aveva ispirato la creazione stessa del Movimento. Ci sembrò più giusto allora passar la mano ai giovani con la speranza che essi meglio di noi sarebbero riusciti a rinnovare scuola e società secondo gli ideali umani e sociali che ci erano comuni. Non è stato un atto facile da compiere, ma coerente sì e non certo compiuto per incapacità di adeguarsi a tempi e situazioni nuove. Se fossimo rimasti e lo testimoniano le molte lettere che ricevetti a quei tempi la scissione sarebbe stata inevitabile.

Abbiamo continuato nel nostro lavoro con lo stesso spirito... e senza rancori... Non sono però rimasta sola e non ho rimpianti per aver dedicato tanto di me stessa (di aver sposato, dice Aldo) al MCE".⁶³

Fu una grave perdita per il Movimento della "pedagogia popolare". Perdita di risorse, spreco di esperienze, smarrimento di memoria. Allo spirito operativo e cooperativo freinetiano si sovrapponeva quello assembleare sessantottino, che se da un lato apriva orizzonti nuovi (il MCE si qualificava maggiormente sul terreno politico-pedagogico, diventando nella battaglia innovativa dell'istituzione scolastica una punta di diamante e riuscendo così ad allargare vistosamente le adesioni e la propria organizzazione),⁶⁴ dall'altro veniva attraversato da un clima spesso conflittuale e poco cooperativo che spingeva più al confronto ideologico che alla ricerca pratica sul terreno concreto della didattica. Anche se va riconosciuto che il substrato freinetiano era troppo profondo nel gene MCE per andare smarrito e per non riemergere, pur in nuove forme, nella impostazione della ricerca didattica e della pratica educativa successive.

Occorrerà comunque attendere la fine degli anni ottanta perché nel Movimento si arrivi, assieme alla costituzione di un *Centro Nazionale di Documentazione della Pedagogia Popolare*,⁶⁵ al recupero pieno di una memoria del proprio bagaglio culturale e con esso al ristabilimento di un rapporto affettivo e di un riconoscimento culturale verso i propri "genitori" (il Tamagnini e la Fantini innanzitutto). Tale riappropriazione venne sanzionata ufficialmente dal Seminario nazionale "*Itinerari della cooperazione educativa (1951-1991)*",⁶⁶ svoltosi significativamente a Fano nel novembre del 1991, con l'intervento di Tamagnini, della Fantini, di Laporta e di Rino Giovanetti. Aldo Pettini era purtroppo ormai immobilizzato su una carrozzella ad Arezzo.

Il riflusso complessivo presente nella società italiana fra la fine degli anni ottanta e l'inizio dei novanta ha, infatti, ricondotto ad un ripensamento

critico della strada percorsa dalla *pedagogia popolare* in Italia e con esso al riconoscimento dei valori originari e permanenti della *cooperazione educativa*, al di là delle fiammate scientifiche (anni sessanta), delle illusioni contestative globali (primi anni settanta) o degli ardori verdi (anni ottanta).

La caduta del muro di Berlino nel novembre 1989 sostanzialmente pose fine alle ragioni della solidarietà anticomunista fra il blocco conservatore e l'area dei democratici riformisti. Nel volgere di pochi anni si assistette alla frammentazione della DC che, in quella assenza di alternativa di governo, aveva creato la propria perdurante fortuna politica. Si verificò inoltre una temporanea crisi di identità della sinistra causata dalla fine del PSI, con la degenerazione politico-morale del craxismo, e dal naufragio dei miti di "socialismo reale" con la conseguente fine del PCI e la sua trasformazione in PDS.

Proprio nel periodo della caduta delle ideologie del '900 e della fine della prima Repubblica, il MCE riscopriva la propria originalità laico-riformista cresciuta negli anni non facili della guerra fredda e l'attualità ideale delle proprie radici pedagogiche poggianti sul nesso fra il pieno rispetto della persona nella sua individualità, e dunque diversità, e la costruzione di un



Anna Marcucci Fantini con alcune studentesse dell'Istituto Magistrale "Albini"

rapporto interpersonale e sociale solidale ed interculturale.⁶⁷

MAESTRA DI BAMBINI, DI ADOLESCENTI, DI ADULTI

Anna Fantini, nel suo itinerario educativo, non si misurò solo come maestra elementare nel rapporto educativo con i bambini, ma come maestra di “tecniche d’apprendimento di vita” operò su un orizzonte e un percorso più ampi. Dapprima fu, quale pioniera del movimento Freinet italiano, animatrice e riferimento per tanti altri colleghi, di scuola elementare ed oltre. Questi, grazie alla sua testimonianza di fattibilità sostenuta da una sperimentazione personale e trainante, constatarono la produttività educativa delle *tecniche Freinet* e la possibilità concreta, didattica ed istituzionale, di applicarle; da esse trassero così la forza di attivare un capovolgimento nella organizzazione didattica e di guardare con sufficiente speranza ad un rinnovamento professionale e pedagogico pur nel difficile clima d’allora.

Successivamente, come formatrice di future maestre presso l’istituto magistrale, come insegnante di scuola media, e perfino a livello universitario per la preparazione di professori, non smentì mai, sia pure in contesti professionali così diversi ed in tempi profondamente mutati, l’applicabilità e l’efficacia delle acquisizioni tecniche e la validità delle modalità e degli obiettivi formativi della *pedagogia Freinet*, mostrando nei fatti la loro valenza metodologica verticale.

La carriera scolastica della Fantini fu in costante movimento: dalla pluriclasse elementare nella sperduta scuoletta di Barbara si trasferì in un paesino vicino a Fano, poi nel 1951 passò ad un collegio di orfani e diseredati a Marotta di Fano. Nel 1957 venne chiamata a dirigere una classe sperimentale differenziale, sempre elementare. Nel 1959, trasferitasi a Bologna per ragioni familiari, iniziò ad insegnare in una prima classe cittadina di 44 bambini.⁶⁸ Nel 1965 passò all’istituto magistrale come insegnante di tirocinio, tesa a portare sul terreno delle Esercitazioni didattiche nuove attenzioni, più ampi orizzonti educativi e con essi modalità operative e relazionali conseguenti. Nel 1968 fu chiamata da Vittorio Telmon, professore di Pedagogia al Magistero dell’Università di Bologna, a collaborare con lui per lo svolgimento di seminari universitari.

“Fino al ’78 feci questa nuova esperienza, che per me fu molto felice perché in quei tempi duri ebbi la fortuna di aver nei miei studenti degli amici tanto comprensivi che per farmi partecipare alle loro riunioni mi nominarono ‘matricola ad honorem’. Furono questi dieci anni, in cui vissi

a contatto con giovani in crisi, che mi fecero comprendere fino in fondo come sussista l'eterno fanciullo così come nel fanciullo è in nuce l'uomo di domani".⁶⁹

Concluse nel 1979 la sua carriera scolastica "ufficiale", come lei la definì, insegnando nella scuola media inferiore sempre a Bologna.

Fece poi da pensionata molti viaggi in Europa, ad est come ad ovest, animata dalla costante curiosità di vedere realtà diverse e continuare in tal modo ad osservare ed apprendere.⁷⁰ Fu così che appena rientrata da una vacanza in Spagna, morì nella sua casa di Bologna il 24 marzo 1993, "uscendo dalla vita in punta di piedi", come ricorda il figlio.

Delle esperienze bolognesi la Fantini non ha lasciato quasi nulla di scritto. Ed è un vero peccato che le tracce della sua opera esemplare rimangano solo nella coscienza (e nella preparazione) dei suoi allievi.

Dopo il '68 proseguì con la consueta modestia la sua attività di ricerca sul campo per avere da questa la conferma o la smentita alle proprie scelte. Ma con il distacco dal MCE vennero meno anche la ragione e le occasioni per una documentazione ed un confronto cooperativo del proprio lavoro. Possiamo comunque tracciare il senso ed il segno del suo impegno professionale di quel periodo attraverso alcune testimonianze di suoi ex allievi.

"L'entrata in aula di Anna – come ricorda uno studente dell'Istituto Magistrale 'Albini' di Bologna – rassomigliò inizialmente alla avventura di ricognizione di un 'marziano' sulla terra; in noi si scatenò la 'gioia' di avere un prof. malleabile (leggasi: – Con questa qui non facciamo niente durante le sue ore); in realtà Anna con la sua calma, con la sua dolcezza, ma dovrei dire la sua grande professionalità senza alzare la voce di un decibel, senza minacce, senza alzate di capo ci fece capire che con lei avremmo lavorato e se lo volevamo avremmo potuto lavorare 'bene' e prepararci alla professione che 'forse' ci eravamo scelti.

... Il tirocinio nelle classi diveniva con Lei vero tirocinio in cui noi tutti ci sentivamo impegnati a dare il meglio a noi stessi ed ai bambini delle classi elementari nelle quali ci trovavamo ad imparare l'arte dell'insegnamento: mai i nostri interventi furono perdita di tempo e sempre, e tutti (insisto su tale tutti) facevamo del nostro meglio per dimostrare ad Anna che avevamo compreso il Suo messaggio.

... Con molto pudore lasciava intravedere quella che era stata la 'Sua'

esperienza scolastica: un'esperienza maturata sul campo e non al fondo di snervanti teorizzazioni che prendono il tempo che riescono a trovare.

Alla fine anche chi non aveva intenzione di insegnare aveva preso molto seriamente il tirocinio e tutti ci impegnammo sino in fondo: a chi dava tanto bisognava rispondere con altrettanto... e fu in questa ottica che andammo in delegazione dal Preside perché ci rifiutammo di interrompere il tirocinio a due mesi dall'esame di maturità... e credo che ciò dica tutto...".⁷¹

Un'allieva, Leda Poli, così ricorda il suo rapporto con questa maestra: *"Ho conosciuto Anna Fantini nell'ormai lontano 1971, anno in cui, appena diplomata e in attesa di concorso, mi iscrissi alla facoltà di Magistero, per seguire il corso di laurea in Pedagogia. Per pura fortuna mi trovai a frequentare il seminario che lei conduceva... Così la incontrai, anzi la incontrammo. Fece di noi, studenti ignari, un gruppo vivo e solidale, teso a cogliere, attraverso l'analisi delle tecniche Freinet, quella dimensione pedagogica complessa a cui quelle tecniche sistematicamente rinviavano e oggi di nuovo così lontane.*

... Anna non ci informava, studiava con noi, si preoccupava di noi, era un educatore in campo. Per tutti era la prima volta che ciò accadeva, era la prima volta che qualcuno si prendeva cura di noi come futuri educatori. L'istituto magistrale non aveva certamente contribuito a darci un'identità, una coscienza, una preparazione adeguate alla complessità del compito che ci attendeva. Capii che i miei dubbi, le mie insicurezze non erano dovuti a una scelta non sufficientemente autentica, bensì alla distanza tra ciò che mi avevano costretto a studiare e ciò che avrei invece dovuto studiare... Non la lasciai più. Mi preparò al concorso e lo vinsi. Mi laureai.

Insegno e studio da vent'anni ormai ed ogni volta che nei labirinti di oggi, non meno insidiosi di quelli di un tempo, ritrovo la strada, tutto ritorna e puntualmente i bambini le danno ragione".⁷²

Ed è sempre la Poli a tracciare la singolarità umana e professionale di questa insegnante.

"Ci rendemmo immediatamente conto della dimensione straordinariamente ricca della Sua personalità: avevamo tra noi qualcuno che aveva contribuito in modo decisivo alla definizione di una Teoria didattica capace di fare della qualità della comunicazione e della conquista della competenza le finalità primarie del processo educativo. Anna non si limitò

a dare competenza alla nostra formazione pedagogica e a consegnarci gli strumenti che ci aprono la strada dell'operatività; ci insegnò ad essere educatori, a non fuggire dalle nostre responsabilità, a dividere con i nostri bambini il fardello e la gioia della crescita...; lavoro con molti insegnanti nei Corsi di formazione: il Suo messaggio resta sempre la fonte più ricca a cui attingere e la mèta più alta a cui tendere".⁷³

Le testimonianze qui riportate, peraltro riprese ed ampliate negli interventi raccolti nella Parte seconda della presente pubblicazione, ci offrono – ritengo – un quadro abbastanza esaustivo di questa singolare figura di Maestra di vita. Esse contribuiscono a dare un senso ancor più vivo agli scritti editi ed inediti della Fantini che sono riprodotti nella Parte terza.

CREDERE NELLE POTENZIALITÀ DEL BAMBINO

Bisogna credere in se stessi per assumere il coraggio di stabilire veri rapporti e per poter progredire. Bisogna credere nel *partner* per costruire una relazione e una famiglia serena. Bisogna credere nell'uomo per costruire insieme le regole sociali e praticare la democrazia. Bisogna credere nelle potenzialità dell'altro per attivare un rapporto di scambio e di cooperazione. Ma se abbiamo questo atteggiamento complessivo di rispetto e di fiducia verso "l'altro", tutto ciò non può fermarsi e negarsi davanti al bambino e al ragazzo. Sarebbe una contraddizione plateale anche se la storia ha quasi sempre negato questa coerenza,⁷⁴ non solo riferita all'infanzia e all'adolescenza.

*“Nella scuola tradizionale – ella dice – più o meno tutto procede senza scosse, su binari ben tracciati: qua l’insegnante, là i ragazzi. Noi invece che viviamo insieme con loro, che li abituiamo a considerarci uno di loro, sentiamo a volte come una frattura nella nostra bella intesa; ci sembra che essi ci sfuggano di mano. Si tratta fortunatamente di periodi brevissimi, ma che mi hanno profondamente turbata... Certo comprendo che non si può chiedere troppo ai ragazzi e noi vorremmo proprio tutto da loro... amore, rispetto, ubbidienza, spontaneità, ed allora bisogna prenderli come sono”.*⁷⁵

Questa carica di vita, questa fiducia nell'altro, che non è sprovedutezza e faciloneria, le ritroviamo pienamente e coerentemente nel modo di pensare e di operare della Fantini. Ed è da esse che lei trova l'energia intellettuale e la capacità operativa di cogliere nelle *tecniche Freinet* il senso di vita e di riconoscere e dare tramite loro vitalità ai suoi allievi. Così infatti lei puntualizza circa l'introduzione della tecnica del *testo libero* nella sua classe.

“Ebbene fin dal primo giorno di scuola, grazie al testo libero, non c'è stato bisogno di aprire le finestre perché il mondo di fuori entrasse tra le pareti scolastiche, esso è entrato nel momento stesso nel quale i bimbi hanno posto piede nell'aula, e non il mondo dei grandi, quel triste mondo che un attivismo male inteso vorrebbe porre a modello della scuola attiva, ma il mondo felice in cui ancora si comprende senza sforzo il linguaggio dei fiori e delle cose mute, in cui si odono voci e richiami che noi adulti



abbiamo dimenticato.

... Essi hanno portato nella scuola tutto il loro patrimonio intatto di fresche sensazioni, di brillanti fantasie, di meravigliose intuizioni della natura e del sentimento e la mia parte all'inizio è stata semplicemente questa: conservare intatta questa inestimabile ricchezza, interessarmi alle notizie minime come minima era la loro statura, ascoltarli tutti... il sognatore, l'osservatore acuto, l'umorista e il solido benpensante. E concretare insieme".⁷⁶

"Con il testo libero tutto viene dal di dentro e vengono accolti dal di fuori solo gli accessori della tecnica del leggere e dello scrivere. Il bambino fin dai primi giorni di scuola ha sentito l'esigenza di esprimere se stesso ed il conseguente disagio di dover sintetizzare o sacrificare il proprio pensiero, sia che questo sia stato scelto come testo, sia che abbia dovuto sacrificarlo a pro del pensiero del compagno.

Egli è ansioso di esprimere compiutamente il suo mondo, perché per lui nella scuola non è mai esistito un mondo che non sia il suo e non conosce quelle meschine caricature del mondo dei grandi che per molti rappresentano il non plus ultra della scuola attiva".⁷⁷

S'evince in queste sue parole la critica forte non solo ai tanti stupidari del tempo (penso in particolare ai libri di lettura della scuola elementare, imperniati fino alla fine degli anni sessanta sulla esaltazione della vita serena del pastorello, della bontà del pane nero, della gioia redentrica del duro e calloso lavoro manuale paterno, dell'esaltazione della mamma felice tutta casa e chiesa, della beatitudine di un rosario mitologico e animistico di santi...),⁷⁸ ma anche ad una concezione nozionistica, produttivistica e dirigistica, falsamente scientifica, di certa scuola efficientistica, comportamentista, oggettivamente selettiva e presuntuosamente moderna.

Le riflessioni della Fantini sono tanto semplici e apparentemente ovvie quanto sostanzialmente e generalmente disattese nella scuola d'allora come talora in quella odierna.

"Due verità lapalissiane mi hanno soccorso nel risolvere... La prima di queste è... che la scuola è per i ragazzi e che soltanto l'interesse dei ragazzi deve essere considerato. La seconda è che ogni tardivo ha una sua particolare ragione di esserlo e che queste ragioni sono tutte ottime

ragioni”.⁷⁹

Proprio partendo da queste considerazioni l'autrice giunge ad affermare il ruolo vitale svolto dal *testo libero* nel processo d'apprendimento del comunicare.

“Il fatto è che il testo libero non è soltanto un metodo più o meno efficace, ma è piuttosto un modo di intendere e di conseguire il sapere scolastico che porta alla creazione di una forma mentis, e del maestro e dell'alunno, che trova il suo punto d'incontro fra tecnica e spirito ed una chiara giustificazione della sintesi educatrice che ne deriva solo sul terreno concreto dell'esperienza in atto... C'è il testo libero e c'è una tecnica del testo libero. Il primo è tutto del fanciullo; la seconda è anche nostra.

... Sì, il testo libero è tutto del fanciullo, in esso egli esprime il suo mondo felice, in cui le cose hanno ancora il linguaggio che noi adulti non sappiamo più ascoltare. Col testo libero il patrimonio inestimabile di fresche sensazioni, di brillanti fantasie, di meravigliose intuizioni che permette ai nostri fanciulli di esprimersi con immagini degne a volta di grandi poeti, non viene posto bruscamente a contatto con un meccanismo formale, spesso mascherato d'attivismo, che stritola ogni spontanea espressione, ingenerando l'abitudine a considerare la parola più come insieme di suoni da esprimere oralmente o per iscritto che come l'espressione di un contenuto di pensiero.

Sin dai primi giorni di scuola non esistono analfabeti spirituali fra i nostri ragazzi, per loro leggere significa subito impadronirsi di un pensiero, scrivere significa sempre espressione viva e spontanea di un pensiero. Col testo libero tutto viene dal di dentro e vengono accolti dal di fuori solo gli accessori della tecnica del leggere e dello scrivere, ed è perciò che a volte la mano si stanca prima che il contenuto da esprimere sia esaurito e allora... si continua a voce.

*È questa meravigliosa ansia di espressione che determina la spinta verso acquisizioni più vaste e complesse, ed è questa esigenza che estendendosi poi nel tempo e nello spazio permette a noi di seguire e favorire il corso dello sviluppo naturale, psichico ed intellettuale dei nostri ragazzi”.*⁸⁰

Ci troviamo di fronte ad una lapidaria discriminazione fra atteggiamento e tecnica, ad una sua presentazione che non si limita alla lettera ma coglie lo spirito di questa tecnica, ad una puntuale individuazione delle potenzialità formative insite in questo tipo di relazione profonda che si proiettano nel tempo lungo l'intero arco scolastico, investendo il processo stesso di un

possibile apprendimento “naturale”.

“Un insegnamento linguistico ben inteso mira ad educar il fanciullo, ad esprimere il suo pensiero attraverso la scrittura con la stessa naturalezza e spontaneità con le quali parla o anche disegna. Purtroppo però il fanciullo a scuola molte volte impara solo la tecnica della scrittura e non si abitua ad una facile espressione scritta del suo pensiero... Il senso di profondo disagio in cui egli viene a trovarsi produce in lui uno stato d'animo che si concretizza a volte in una vera avversione allo scrivere che può perpetuarsi anche per tutta la vita. E questo ce lo dimostra il fatto che persone anche di discreta cultura si trovano impacciate a scrivere una semplice lettera, come se la parola scritta non fosse anch'essa una naturale espressione del pensiero come la parola parlata”.

Più oltre nello stesso articolo afferma in termini autobiografici ed autocritici, rispetto alle sue prime esperienze di maestra, che *“l'intrusione mirante a suggerir pensieri, a presentar modelli di composizioni, non aveva altro effetto che di soffocare la personalità del fanciullo proprio mentre stava per sbocciare ed affermarsi. Ed ecco che il fanciullo si rinchiudeva in se stesso ed alla fine dell'anno scriveva componimenti sufficientemente corretti, forse, ma quanto poveri di idee e di originalità!... Compresi allora quanto fosse errato il concetto di partir dalla forma per giungere al pensiero”*.⁸¹

In queste sue annotazioni troviamo imboccata una scelta e delineato un atteggiamento pedagogico che interpretano la pratica didattica del testo libero indipendentemente dall'adozione della tipografia a scuola per investire direttamente la motivazione e dare voce e libertà d'espressione al bambino. In esse si rintraccia una analisi parallela alla elaborazione di Ciari sul nesso fra tecniche e valori⁸² e vi è racchiusa già in nuce la strada autonoma che verrà originariamente percorsa nella ricerca, nella sperimentazione e nell'elaborazione dal Movimento italiano rispetto ad una parte del movimento Freinet, più legato e talora fermo all'applicazione formale delle tecniche introdotte dal maestro francese.



Questo bambino è orgoglioso del suo Libro della Vita

PERCEPIRE E VIVERE CREATIVAMENTE IL RAPPORTO UMANO

L'ho conosciuta all'inizio degli anni novanta, dopo aver intrattenuto per un certo tempo un rapporto epistolare con lei, determinato dalle insistenze di Tamagnini che a più riprese m'aveva sottolineato la necessità di riconoscere e far conoscere l'opera straordinaria e significativa della Fantini, pressoché sconosciuta anche dentro il MCE medesimo degli anni settanta e ottanta. Da subito, nell'incontro diretto, ho avuto la sensazione di trovarmi di fronte ad una persona estremamente giovane, capace di stabilire un rapporto esistenziale non formale, di trasmettere non solo a parole una carica valoriale, un'attualità pedagogica, una trasparenza di vita.

Rileggendo i suoi scritti degli anni cinquanta ed i pochi successivi ho ritrovato conferma a quelle sensazioni, e parlando con chi l'ha conosciuta a lungo come alunno, discente o collega, ne ho tratto un conforto testimoniale della sua coerenza fra il cogliere, l'intervenire e il saper risolvere.

Mario Lodi, una fra le figure più rappresentative della pedagogia popolare non solo italiana,⁸³ così ad esempio la ricorda:

“... Anna Fantini, che ho sempre incontrato nei convegni nazionali e negli stages, e di cui ho apprezzato, fin dalla prima volta, l'entusiasmo per ciò che faceva, il rispetto dei bambini e la poesia del suo essere e del suo fare.

La sua presenza, nelle più diverse occasioni, la sentivo come componente poetica, spirituale, dell'impegno educativo. Questo è sempre stato il suo atteggiamento anche nei momenti duri del Movimento, quando la razionalità e il cognitivismo emarginavano o soffocavano le voci che si richiamavano al sentimento e all'arte.

Io non ho mai avuto occasione di lavorare con lei a un progetto, ma ogni volta che ci vedevamo, scoprivamo una sintonia del nostro atteggiamento di fondo nei confronti dell'infanzia.

Dei protagonisti del MCE Anna è stata per me la figura che interpretava il nostro impegno soprattutto come carica affettiva, senza della quale tutto il resto, anche il progetto più lucido, non prendeva vita, restando freddo, bello ma inerte.

Questo suo modo passionale di vivere la scuola, adattato al mio temperamento riflessivo e prudente, ha guidato le mie esperienze.

Negli ultimi anni, quando lei era già in pensione e io partecipavo ad incontri pubblici (a Firenze o a Bologna o in altre città emiliane), la scoprivo tra il pubblico, e si rivelava col suo gran sorriso. Allora, di fronte a lei, provavo una grande gioia mista a rimpianto. Ma poi mi parlava e capivo che, dentro, lei era ancora giovane, vitale, appassionata.

*Una persona che non potrò dimenticare”.*⁸⁴

Il filo di una pedagogia dell’*ascolto operativo* che lega l’atteggiamento e l’opera della Fantini si rintraccia costantemente nei suoi scritti:

*“... assistere con tanto deliziato stupore allo sbocciare, secondo la propria natura ed il proprio carattere, dello spirito infantile, libero da ogni costrizione del corpo e del cervello”;*⁸⁵

*“... ben diverso è risolvere i problemi dall’alto di una cattedra, da quello che possa essere il risolverli vivendo invece fra i banchi di una scuola... se non siamo stati aridi trasmettitori di cognizioni, ma vivi stimolatori di attività educative, la nostra opera non può certo venir sostituita da alcuno strumento didattico, sia pur perfetto. Ma strumenti efficienti di lavoro ci sono necessari: essi completeranno e renderanno più agevole la nostra opera permettendo al fanciullo di giungere a scoprir da solo quello che gli occorre per soddisfare i germi della sua curiosità, di aprirsi da solo la via verso acquisizioni sempre più vaste e complesse”;*⁸⁶

“... la composizione esige da parte nostra un assoluto rispetto alla libertà e alla personalità dell’alunno, una collaborazione spontanea non fuorviata da imposizioni esteriori, e particolarmente una paziente capacità di attesa ed una piena fiducia nelle forze del fanciullo.

*Una volta assicurata la sostanza, cioè pensieri, sentimenti, emozioni, visioni suggerite dalla osservazione e dalla immaginazione, solo allora, cominciai a preoccuparmi di portar i miei ragazzi all’acquisto di una discreta correttezza dell’espressione, ché ormai la forma non era più la veste, ma il corpo del pensiero”;*⁸⁷

*“Liberando i nostri fanciulli noi abbiamo anche liberato noi stessi dalle scorie di una educazione errata”.*⁸⁸

*“Lavorando insieme noi avevamo imparato a vivere insieme, ad aiutarci a vicenda ed io ora li conoscevo meglio che se li avessi sottoposti al più accurato degli esami psicologici mentre essi vedevano in me un essere partecipe della loro stessa umanità, quindi fallibile, ma amorosamente chinato su di loro in una comune ricerca di miglioramento. I nostri rapporti da puramente scolastici si erano trasformati in rapporti umani”.*⁸⁹

*“Certo bisogna essere disposti a giuocare il tutto per tutto e lasciare i fanciulli a loro stessi, dopo aver dato le più semplici istruzioni senza opprimerli con la nostra vigilanza, bisogna convincere noi stessi che siamo meno indispensabili di quel che crediamo”.*⁹⁰

Quanta distanza notiamo fra queste brevi considerazioni e non solo la scuola più tradizionale ma anche rispetto a certo modernismo ipercognitivistico di matrice pedagogica anglosassone, egemone da noi verso la fine del novecento. Non v'è traccia nelle sue parole né di ideologia politica né di istruttivismo tecnocratico. Ma neppure di permissivismo buonista. Proprio la sua chiarezza nell'inquadramento del *testo libero*, di cui in precedenza s'è parlato, unita a queste sparse considerazioni dimostrano la profondità di un “rapporto umano” che si fa atto pedagogico misurato prima ancora che semplice disponibilità e manifestazione relazionale.



*L'angolo della stampa e della corrispondenza
nella scuola di Fano - Marotta*

alla pressa

LA RELAZIONE CORRESPONSABILE COME FONDAMENTO PEDAGOGICO

Dalla lettura dei suoi scritti, apparsi su *Cooperazione educativa*,⁹¹ e dalle testimonianze (citate e non) possiamo ribadire la convinzione che la Fantini ha sempre posto a base della sua azione pedagogica *la relazione educativa corresponsabile*, tanto nel rapporto con i bambini e gli adolescenti quanto a livello di relazione adulta (fossero colleghi o studenti universitari).

Nel suo operare dalle elementari all'università, dai banchi di scuola ai tavoli degli incontri associativi freinetiani emerge una costante e comune attenzione ai processi e alla qualità della relazione e della socializzazione, ad un procedere nell'itinerario di apprendimento infantile ed adulto, riconoscendo e facendo leva sulle potenzialità soggettive, seguendo percorsi che disvelano e valorizzano i bisogni intimi, l'emersione metacognitiva e le risorse creative personali in un quadro di relazione interattiva.

Così essa nel suo rapporto con i bambini assiste *“con tanto deliziato stupore allo sbocciare, secondo la propria natura ed il proprio carattere, dello spirito infantile, libero da ogni costrizione del corpo e del cervello”*.⁹²

È significativo come ha descritto il suo primo anno di sovversione freinetiana. *“Questo è per noi l'anno del caos e per ora, nel sonante cantiere in cui si trasforma la mia aula, siamo nella fase direi sperimentale e non ancora organizzativa; insieme facciamo esperienze, insieme cerchiamo formule valide a conciliare l'attivismo integrale con i programmi (per ora però nella mia scuola vi è di tutto... fuorché delle formule), insieme ci rammarichiamo per i nostri insuccessi ed insieme infine ci rallegriamo delle nostre riuscite”*.⁹³

Ella cura in particolare le possibilità comunicative. Assegna alla parola e al disegno quella attenzione e spazio che invece la scuola da sempre disattende, spesso svaluta e comprime. Lei in proposito così annota: *“Attraverso il colore il fanciullo parla ed esprime le belle fantasie che attraversano la sua mente, i suoi sentimenti più intimi, come egli vede il mondo e la natura, con un così sicuro senso del colore, una audacia ed un buon gusto da meravigliare anche chi ha piena fiducia nelle possibilità creative dello spirito infantile.*

Io mi diverto un mondo a vedere animarsi sotto i miei occhi i disegni che Maurizio mi presenta: un muro grezzo ed una porta chiusa, un prato con

un animale dalla faccia stranamente umana.

– Che bestia è? – chiedo interessata.

Maurizio non risponde, va al posto e scrive dietro al suo disegno:

– Come voi vedete – (aperto rimprovero alla mia cecità) – questa casa è molto povera, c'è una mucca che sta dritta e la povera casa, la porta è chiusa. Il cielo è molto sereno e molto caldo. La gente dice che è caldo, ma la povera casa è sempre chiusa".⁹⁴

La sua attenzione non viene distratta dalla forma ma cerca di scavare il sostrato significativo, di connettere il legame sussistente fra apprendimento ed affettività, fra conoscenza ed emozione, nella valorizzazione della soggettività fra percezione e rappresentazione espressiva. Punta alla comprensione delle reciproche debolezze, alla stima vicendevole, alla disponibilità ad un rapporto umano che insieme accetta i limiti e gli errori, ne fa ragione condivisa e motivazione convinta al loro superamento attraverso una amorosa e comune ricerca di miglioramento.

Così ella assume con forza una *“impostazione dell'apprendimento che fa leva esclusivamente sulla esigenza del bambino di esprimere se stesso. Niente di dato, dunque, ma tutto da conquistare gradatamente con uno sforzo non facile, ma sempre motivato da una intima esigenza che si estende nel tempo e nello spazio seguendo il corso naturale dello sviluppo fisico, psichico ed intellettuale del fanciullo. È la creazione di una forma mentis tutta nuova nel modo di conseguire il sapere scolastico che si risolve in conoscenza e volontà di sé, cioè, in vero attivismo”*.⁹⁵

“... la fonte di molti dei mali che affliggono la nostra scuola deve essere ricercata in questi primi contatti fra il fanciullo ed il sapere scolastico; nella indifferente leggerezza, per non dir peggio, con la quale l'anima semplicetta viene posta a contatto con un meccanismo formale, spesso purtroppo mascherato d'attivismo, che stritola ogni spontanea ed umana espressione, portando dalla vita nella scuola soltanto alcuni aspetti deteriori quali la classificazione in base ad un criterio spesso errato fra degni ed indegni, sufficienti ed insufficienti, determinando così stati d'animo d'eccessiva fiducia o sfiducia in se stessi; l'abitudine a considerar la parola più come un insieme di suoni da esprimere oralmente o per iscritto, che come espressione dell'idea in essa racchiusa, determinando così una involuzione nello sviluppo naturale del pensiero col distaccar la forma dal contenuto.

... Col testo libero ciò sicuramente non avviene e non può avvenire, possono i nostri bimbi essere strumentalmente analfabeti, ma nessuno di essi lo è spiritualmente, ch  tutti indistintamente leggono i loro testi, anche i pi  tardi”.

E pi  avanti sinteticamente precisa “che scrivere significa espressione viva e spontanea del pensiero, che leggere significa impadronirsi del pensiero espresso da altri”.⁹⁶

Si tratta di un atteggiamento pedagogico, ovviamente sostenuto da metodologie didattiche conseguenti, che, come la Fantini ben comprese, non si pu  limitare ed esaurire nell’intervento educativo rivolto alla prima infanzia ma che corrisponde ad una modalit  relazionale “naturale”, caratteristica dell’apprendimento dell’essere umano in ogni sua et . E lei sar  nella storia del MCE, con Nora Giacobini, Raffaele Laporta, Gianna Bonis, Aldo Visalberghi, Lydia Tornatore, Maria Corda Costa e qualche altro, fra i pochi che avranno la capacit  di concretizzare le *tecniche di vita* anche in altri contesti, ritenuti comunemente solo d’istruzione media e professionale e perci  sostanzialmente non pi  “educativi” (mi riferisco cio  alle esperienze della scuola secondaria superiore e dell’universit ).

  questo un terreno dove la *cooperazione educativa*, ieri come oggi sia in Italia che all’estero, ha incontrato estrema difficolt  a penetrare e germogliare, poich  anche le esperienze di *pedagogia popolare* di Paulo Freire,⁹⁷ che risponde alle stesse motivazioni sociali e impostazioni pedagogiche del Freinet, si sono rivolte e maturate in un’opera di alfabetizzazione e non anche ed invece indirizzate ad un apprendimento critico-creativo ai livelli scolastici superiori, cio  ad impostazioni relativamente elevate di formazione e formalizzazione culturali.

Ad Anna Marcucci Fantini va, dunque, riconosciuto il merito di essere stata la pioniera nell’applicazione in classe della *pedagogia Freinet*, la tessitrice, con Tamagnini, del tenace lavoro di sviluppo della *cooperazione educativa* fra quella minoranza docente che nella seconda met  del secolo XX ha espresso e, attraverso le rispettive pubblicazioni, ha segnato nel nostro Paese l’innovazione delle pratiche didattiche (Bruno Ciari, Mario Lodi, Aldo Pettini, Albino Bernardini,...) e che, partendo da queste basi operative e sperimentali sul campo, ha sviluppato la teorizzazione di una pedagogia democratica laica (Raffaele Laporta, Maria Corda Costa, Lydia

Tornatore, Aldo Visalberghi, Clotilde Pontecorvo, Andrea Canevaro,...).

È stata una *femminista* senza “femminismo”, che ha contribuito a dischiudere una strada nella scuola a tante e tante maestre e professoresse che magari non hanno scritto libri o altro, ma che hanno potuto e saputo dare un contributo determinante alla crescita del Movimento della *pedagogia popolare*, avviando così attraverso il rinnovamento della didattica in una scuola (materna, elementare e media) quasi matriarcale, anche un *riscatto culturale del docente* (vanno ricordate, fra le tantissime altre, Carmela Mungo, Nora Giacobini, Maria Luisa Bigiaretti, Dina Parigi, Idana Pescioli, Giovanna Legatti Tamagnini, Ortensia Mele, Daria Ridolfi,...).

Ma le va anche riconosciuto il merito d’essere stata l’antesignana di una fattibilità delle *tecniche di vita* pure nell’insegnamento superiore. Un campo quest’ultimo che, a decenni oramai dalla sua esperienza, rimane ancora sostanzialmente tutto da dissodare e coltivare. Non si possono infatti accomunare certi moderni curricoli disciplinari di impianto puramente cognitivistico formale e settorialistico con la complessità relazionale affettivo-cognitiva, col rapporto fra apprendimento razionale, motivazione e processo metacognitivo insito nelle *tecniche di vita*. Queste infatti, va ribadito, investono le corde profonde dell’ordine conscio ed inconscio e smuovono la motivazione personale di una conoscenza proiettata in una spirale continua verso traguardi più maturi di criticità creativa, di socializzazione culturale e di corresponsabilità sociale. Modalità dell’azione formativa che dunque non riguardano solo l’infanzia e la preadolescenza ma, sia pur in modi diversi, anche l’adolescenza e la giovinezza,⁹⁸ cioè l’intero arco dell’intervento formativo organizzato, e che implicitamente riconoscono concretamente nella stessa articolazione dell’azione didattica non solo la pluralità delle esperienze ma anche la molteplicità delle sensibilità e delle conoscenze.⁹⁹

Al lettore lascio ulteriori riflessioni e commenti che potranno sorgere dalla lettura delle testimonianze raccolte nella Parte seconda, nonché dallo studio degli scritti riprodotti nella Parte terza di questa pubblicazione e delle produzioni degli alunni inserite in Appendice. Sono certo che ne scaturirà non solo un riconoscimento all’opera di Anna Fantini ma anche una sollecitazione autocritica a condurre nella quotidianità, oltre la quotidianità, la propria esperienza educativa nella ricerca, non scontata né facile, sostenuta dalla consapevolezza che la “*disciplina (nel senso più lato*

del termine) non è mezzo di educazione, ma punto di arrivo dell'educazione",¹⁰⁰ di una educazione intesa come liberazione del bambino (e non solo del bambino), "liberazione da infiniti complessi che si trascinano per tutta una vita e che hanno la loro origine proprio in questi primi contatti del fanciullo con il sapere scolastico, liberazione che è per intenderci vera autonomia dello spirito".¹⁰¹

Questo impegno professionale oggi non solo è possibile ma è necessario nella "scuola dell'autonomia", una scuola cioè nella quale finalmente viene riconosciuta dignità culturale al docente, non più "travet" di un apparato ministeriale, esecutore di programmi uniformi e applicatore di direttive calate dall'alto. Ora l'insegnante è soggetto attivo e socialmente responsabile nel concorrere alla formulazione di un'offerta formativa e di una sua gestione corrispondenti alle risorse e ai bisogni di ogni singola realtà scolastica e ambientale; contestualmente è comunque chiamato a preparare le nuove generazioni ad una realtà tecnologica in rapida e costante evoluzione e ad un mondo che si va sempre più globalizzando.

Note

¹ Vedi G. Verucci, *La Chiesa nella società contemporanea*, Bari, Laterza, 1988; F. Traniello, *Cattolici, partito e stato nella storia d'Italia*, Bologna, Il Mulino, 1990.

² Si pensi al fatto che nel Mezzogiorno d'Italia è mancata l'esperienza dei Comuni e delle Signorie, della nascita di una vera borghesia, dovuta alla permanenza di una struttura sociale ancora legata in vaste aree al latifondo estensivo fino alla metà del novecento. Vedi Rosario Villari, *Il Sud nella storia d'Italia*, Bari, Laterza, 1961; Leopoldo Franchetti, Sidney Sonnino, *Inchiesta in Sicilia*, 1876 (ristampa: Firenze, Vallecchi, 1974); P. Bevilacqua, *Breve storia dell'Italia meridionale dall'Ottocento a oggi*, Roma, Donzelli, 1993; Giorgio Giorgetti, *Contadini e proprietari nella storia moderna*, Torino, Einaudi, 1974; Camillo Daneo, *Breve storia dell'agricoltura in Italia (1860-1970)*, Milano, Mondadori, 1980.

³ Vedi P.P. D'Attorre, *Nemici per la pelle. Sogno americano e mito sovietico nell'Italia contemporanea*, Milano, Franco Angeli, 1991.

⁴ Vedi Antonio Gambino, *Storia del dopoguerra (Dalla Liberazione al potere DC)*, Bari, Laterza, 1988; S. J. Woolf (a cura di), *Italia 1943-1950. La ricostruzione*, Bari, Laterza, 1974.

⁵ Nel 1951 a fronte di 3.664.000 frequentanti la scuola elementare, vi erano solo 1.390.000 che frequentavano la scuola d'avviamento o la media e solo 410.000 che proseguivano nella scuola secondaria superiore. Di contro, ben 1.221.000 adolescenti fra gli 11 e i 14 anni e 3.633.000 giovani fra i 14 e i 19 anni erano già impegnati in attività produttive. Il censimento del 1951 indica fra il 30 ed il 35 per cento la leva annua di analfabeti di cui i 5/6 nel Meridione, dove un ragazzo su dieci rimane privo d'istruzione ed il 10 per cento abbandona prematuramente la scuola elementare.

⁶ Vedi M. Livi Bacci, *Le migrazioni interne in Italia*, Firenze, Vallecchi, 1967.

⁷ Vedi Tina Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica (1943-1948)*, Roma, Editori Riuniti, 1976; Tina Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia (1948-1960)*, idem, 1977.

⁸ Dalla “Premessa” ai Programmi didattici per la scuola primaria, DPR del 14 giugno 1955, n. 503, noti come i “Programmi Ermini” dal nome del Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Ermini. Peraltro, già nei Programmi del 1923, nella parte “Chiarimenti relativi all’orario”, si precisa: “*Alla religione, che la legge considera fondamento e coronamento degli studi elementari si fa un notevole posto in molti insegnamenti, in quanto essa li investe necessariamente col suo spirito*”. Il concetto è ripreso anche nei Programmi del 1945: “*L’educazione del carattere trovi il suo coronamento e il significato più alto nell’applicazione dei principi e dei precetti religiosi, i quali costituiscono il contenuto essenziale e universale della coscienza umana*” (Avvertenze al programma di Educazione morale, civile, fisica).

⁹ Dai “Programmi per la prima e la seconda classe” (Programmi didattici per la scuola primaria del 1955). Si segnala il libro di Enzo Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990. La Parte I, “Storia dei Programmi”, propone un esame critico degli stessi sulla base delle teorie pedagogiche e delle vicende storiche, sociali e politiche del Paese. La Parte II, “Testo dei Programmi”, offre il testo completo di tutti i Programmi emanati dal 1860 al 1955. La Parte III, “Strumenti”, presenta le biografie essenziali dei maggiori pedagogisti ed educatori da Casati a Ciari e don Milani, nonché un’accurata bibliografia.

¹⁰ Vedi Rinaldo Rizzi, “Giuseppe Tamagnini: professore e operaio, maestro e organizzatore di una pratica didattica riformatrice”, in *Educazione e scuola*, n. 38-39, Ancona, 1991, p. 5-15; Rinaldo Rizzi, “Giuseppe Tamagnini, il promotore della pedagogia popolare nel nostro Paese”, in *Scuola e Città*, n. 5-6, Roma, 1992, p. 193-201.

¹¹ Su Célestin Freinet (1896-1966) vedi le principali opere pubblicate in Italia da La Nuova Italia di Firenze e dagli Editori Riuniti di Roma. In particolare vedi Élise Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Roma, Editori Riuniti, 1973; Georges Piaton, *Il pensiero pedagogico di Freinet*,

Firenze, La Nuova Italia, 1979; Aldo Pettini, *Célestin Freinet e le sue tecniche*, idem, 1968; “Bibliografia e riferimenti della pedagogia Freinet”, in Rinaldo Rizzi, *La cooperazione nell’educazione (Una pratica fatta di materiali e solidarietà)*, Bari, Laterza, 1991, p. 237-245. In francese vanno segnalate particolarmente due opere: a) Michel Barré, *Célestin Freinet: un éducateur pour notre temps*, (1° vol.: 1896-1936; 2° vol.: 1936-1966), Mouans-Sartoux (Francia), PEMF, 1995 e 1996; b) Madeleine Freinet, *Élise et Célestin Freinet, souvenirs de notre vie*, (1° vol.: 1896-1940; 2° vol.: 1940-1986), Paris, Ed. Stock, 1997.

¹² Dalla lettera inviata da Giuseppe Tamagnini al Sindaco di Fano in data 16 aprile 1993 con la proposta di “*dedicare alla Maestra Anna Fantini qualche cosa che resti nel tempo, per onorare e conservare la memoria di una Cittadina di Fano che ha, pur nella Sua personale modestia, onorato degnamente la Sua Città*”.

¹³ Da una annotazione scritta del figlio Alberto in data 18 novembre 2000. Nella stessa nota aggiunge “*Devo ammettere che mia mamma era una splendida cuoca ed un’ottima pianista (accompagnava molto spesso al pianoforte la sorella che era cantante lirica). Quanto al ricamo... il massimo che riusciva a fare è stato attaccare un bottone. (Ciò è stato sempre motivo di divertentissime battute)*”.

¹⁴ Da una testimonianza autobiografica dattiloscritta di Anna Fantini, inviatami il 15 maggio 1991.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem. Giuseppe Lombardo Radice scrive: “*Credete che non sia capace il popolo di gustare i grandi capolavori della letteratura? Io ho provato a leggere dei passi di Virgilio e di Esiodo a contadini analfabeti della Sicilia ed essi li gustavano, li sentivano ... La scuola deve tornare alle sorgenti della letteratura popolare; farsi antica per essere popolare*” (*Didattica viva*, La Nuova Italia, ediz. 1993, p. 221). Anche Giovanni Gentile scrive: “*... leggo di Francesca e di Ugolino, e me li ritrovo dentro nella commozione del mio animo vibrante. Leggo di Laura dai capei d’oro;*

leggo di Angelica bella, desiderio dei cavalieri e infelice amante del giovinetto Medoro ... leggo di tanti amori e dolori e scoperte e concetti sublimi, che non nacquero dal mio spirito, furono espressi dai grandi del mio popolo, e sono rimasti, per loro merito, nella fantasia, nell'intelletto e nel cuore degli Italiani...” (*La riforma dell'educazione: discorsi ai maestri di Trieste*, Sansoni, 1935, p. 19-23).

¹⁷ Vedi AA.VV.-MCE, *A scuola con il corpo*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

¹⁸ Anna Fantini, “Mai dietro ad un tavolo”, in *Informazioni MCE*, n. 1, 1992, p. 6. Vedi Parte terza, p. 279.

¹⁹ Testimonianza della Fantini del 1991, cit.

²⁰ Anna Fantini, “Mai dietro ad un tavolo”. Vedi Parte terza, p. 279.

²¹ *Ibidem*. Da queste valutazioni della Fantini, che riflettono un chiaro metodo didattico ed un pari atteggiamento pedagogico, emerge la sua acutezza d'osservazione e d'impostazione assolutamente anticipatrici sia rispetto alla ricerca e alla sperimentazione nel MCE, sia rispetto alla ricerca ufficiale di laboratorio che molto tempo dopo darà veste scientifica ai grafismi dei bambini ancora “analfabeti”. Nel MCE questo modo di interpretare l'espressione grafica prealfabetica dell'infanzia sarà affrontato alla fine degli anni '70 all'interno del gruppo MCE romano. La ricerca troverà una esplicitazione con le pubblicazioni *Paesaggio con cassette* di Fabio Guindani (1979) e *Tutto il tempo che va via (mostra dello scarabocchio)* del gruppo “Asili nido” (1980) nella collana autogestita “Laboratorio di Lettura & Scrittura MCE” di Roma. Quest'ultimo lavoro, accompagnato da una mostra, è stato ripubblicato in una nuova edizione aggiornata a cura di Fabio Guindani e Gabriella Romano con il titolo *Lo scarabocchio (Dal gesto alla nascita della scrittura)*, Ellera Umbra (PG), Ed. Era Nuova, 1996. Con gli studi e poi con alcune pubblicazioni di E. Ferreiro e A. Teberosky (di questi autori vedi *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera, 1995) si va ora diffondendo un atteggiamento culturale e dunque una disponibilità psicologica e talora una pratica educativa capaci di cogliere il nesso profondo esistente nell'evoluzione

grafica espressiva del bambino.

²² Nome simbolico tratto dalla cultura marinara locale. La “tratta” è un tipo di pesca in uso lungo le coste marchigiane.

²³ Da una nota di ricordi d’infanzia a scuola con la maestra Anna Fantini, scritta dall’insegnante Gian Luigi Reali nel 1991. Vedi anche il brano “Gli anni più belli”, Parte seconda, p. 125.

²⁴ Il CEIS (*Centro Educativo Italo-Svizzero*) era allora una delle pochissime esperienze attivistiche innovative presenti nel nostro Paese. Questo Centro tuttora in vita è stato fondato, negli anni immediatamente seguenti alla devastazione bellica (1946) grazie all’apporto solidaristico del Soccorso Operaio Svizzero, dalla zurighese Margherita Zoebeli che ha continuato a dirigerlo fino agli anni ottanta. La Zoebeli, di formazione laico-socialista, da tempo era impegnata sul versante di una militanza educativa ed in tale contesto aveva in precedenza già conosciuto ed apprezzato il Freinet. Il CEIS è stato dunque per vari decenni un punto di riferimento nazionale per l’innovazione didattico-educativa ad indirizzo sociale. Nel Villaggio CEIS si sono svolti ripetutamente degli incontri del MCE negli anni ’50 e negli anni ’80.

Per un approfondimento sull’opera di Margherita Zoebeli e sulla storia del CEIS, vedi Francesco De Bartolomeis, “Il Villaggio di Rimini”, in *Scuola e Città*, Firenze, 1952; G. Iacobucci, “Il CEIS di Rimini”, in *Euridice 1985*, Roma, 1986; “Breve storia del Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini (1945-1979)”, in AA.VV., *L’educazione attiva oggi: un bilancio critico*, Firenze, La Nuova Italia, 1984, p. 179-190; Giorgio Boccaccini, “Margherita Zoebeli. È sempre progetto”, in *Cooperazione educativa*, n. 5, Roma, 1989, p. 28-29; AA.VV., *Dalla cronaca alla storia: Margherita Zoebeli e il CEIS*, Rimini, Comune, 1989; M. Zoebeli, C. Curradi, “Il Centro Educativo Italo-Svizzero”, in *Storia illustrata di Rimini*, n. 70, Milano, Nuova Editrice Aiep, 1991; AA.VV., *UNA SCUOLA UNA CITTA’. Il Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini*, Venezia, Marsilio Editori, 1991; AA.VV., *Il Centro Educativo Italo-Svizzero nei disegni dei bambini – 25 anni al CEIS in una rassegna di calendari*, Rimini, Edizioni Chiamami Città, 1993; AAVV., *Paesaggio con figura (Margherita Zoebeli e il CEIS – Documenti di una utopia)*, Rimini, Edizioni

Chiamami Città, 1998.

²⁵ Aldo Pettini è stato con Giuseppe Tamagnini, Anna Fantini e Raffaele Laporta fra i primi e più tenaci propulsori della *cooperazione educativa* nel nostro Paese. Il Pettini è rimasto legato al Movimento anche dopo il sommovimento del '68 che vide uscire dal MCE gran parte del nucleo dirigente originario. Con Fiorenzo Alfieri ha tracciato una prima memoria del percorso pedagogico MCE che, dopo il '68, rischiava di essere smarrito. Dal '68 è stato direttore del mensile *Cooperazione educativa* e dal 1976 al 1979 direttore della *Scuola-Città Pestalozzi* di Firenze, direzione che dovette abbandonare per gravi cause di salute. Vedi Rinaldo Rizzi, "La pedagogia popolare in Italia (1950-1990); Aldo Pettini: tenacia esistenziale e coerenza pedagogica, laica e democratica", in *Educazione e scuola*, n. 38-39, Ancona, 1991, p. 15-21; Rinaldo Rizzi, "Voglia di vivere, voglia di sapere (Aldo Pettini: alla ricerca di una didattica rispettosa di una formazione democratica)", in *École*, n. 3, Torino, 1992, p. 18-20.

²⁶ Vedi Rinaldo Rizzi, *Me sa che voi non menerete! (Fano 1951: nascita e prime prove della pedagogia popolare in Italia)*, Pesaro, Amministrazione provinciale, 1995.

²⁷ Célestin Freinet, perseguitato nella scuola pubblica per le sue idee e pratiche innovative, fondò nel 1935 con il concorso delle organizzazioni operaie una scuola elementare privata cooperativa a Vence, nelle Alpi Marittime francesi in prossimità di Cannes. Questa scuola, seguita dalla figlia Madeleine Bens-Freinet, è tuttora in funzione. È diventata statale nel 1991. Essa costituì a lungo un punto essenziale di riferimento internazionale per gli insegnanti del movimento della *pedagogia Freinet*. Vedi Élise Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*; questo libro pubblicato dagli Editori Riuniti nel 1973, era già uscito in forma ridotta nel 1955 presso La Nuova Italia (traduzione di Giuseppe Tamagnini e Dina Parigi) con l'aggiunta di un opuscolo del 1937, "La tecnica Freinet", e di un articolo del Freinet, "Le mie tecniche", già pubblicato in *Scuola e Città*, n. 1, 31 marzo 1950.

²⁸ L'ICEM (*Institut Coopératif de l'École Moderne*) fu creato dal Freinet a Dijon nel 1948 al Congresso della CEL (*Coopérative de l'Enseignement Laïc*, nata per iniziativa del giovane Freinet nel 1927-28), come segno e

strumento dell'avvenuto consolidamento associativo postbellico del movimento Freinet in Francia e nei paesi francofoni. Vedi anche "Lo stage Freinet", Parte terza, p. 147.

²⁹ Anna Fantini, "Lo stage Freinet", in *Bollettino – Circolare della CTS*, n. 4, 3 ottobre 1951, p. 5-6. Vedi Parte terza, p. 147.

³⁰ Da una lettera di Giuseppe Tamagnini del 16 giugno 1991 con annotazioni sulla Fantini.

³¹ Ibidem.

³² Il movimento italiano della *pedagogia Freinet* dal 1951 al 1957 si chiamava CTS (*Cooperativa della Tipografia a Scuola*). Nel 1957-58, estesa la sua base associativa, consolidato il bagaglio propositivo e messo a punto il progetto pedagogico, su proposta di Tamagnini la CTS mutò il nome in MCE (*Movimento di Cooperazione Educativa*). Si intese in tal modo esplicitare meglio il senso della propria presenza culturale e pedagogica che, pur rifacendosi esplicitamente al Freinet, andava maturando comunque una applicazione creativa delle sue tecniche e stava esprimendo una conseguente autonoma elaborazione della *pedagogia popolare* in Italia.

Per un inquadramento dell'itinerario del movimento della pedagogia popolare e della cooperazione educativa in Italia, vedi Aldo Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia: dalla CTS al MCE (1951-1958)*, Milano, Emme, 1980; Raffaele Laporta, Ortensia Mele, Rinaldo Rizzi, *Alle origini del Movimento di Cooperazione Educativa*, (programma multimediale), Chieti, CURTIS, 1994; Rinaldo Rizzi (a cura di), *Formazione come pratica cooperativa*, Ronchi dei Legionari, Coop.Edit.MCE, 1997; Rinaldo Rizzi, *Me sa che voi non menerete! (Fano 1951: nascita e prime prove della pedagogia popolare in Italia)*; Pesaro, Amministrazione provinciale, 1995; Fiorenzo Alfieri, *Il mestiere di maestro: dieci anni nella scuola e nel MCE*, Milano, Emme, 1974; Rinaldo Rizzi, "La pedagogia popolare in Italia da Ciari al MCE oggi", in *Scuola e Città*, n. 3, Roma, 1991, p. 99-111; AA.VV., *MCE: note e indicazioni sul Movimento*, Conegliano (TV), Ed. MCE, 1975; AA.VV., *Dossier MCE '88*, Roma, Coop. Editoriale MCE, 1988; Rinaldo Rizzi e Maria Chiara Aureli, *MCE: note storiche*,

organizzative e bibliografiche, Roma, Coop.Edit.MCE, 1989; AA.VV., *Freinet: dialoghi a distanza*, Firenze, La Nuova Italia, 1997; Enzo Catarsi (a cura di), *Freinet e la "pedagogia popolare" in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999; Giancarlo Cavinato, Luciana Canetti, *I fili e i nodi dell'educazione. Sulle tracce di Freinet*, Firenze, La Nuova Italia, 1999. Infine, per esaurienti indicazioni sulle pubblicazioni prodotte o riferite al MCE e ai suoi aderenti: AA.VV., *Dossier '97 MCE*, Ronchi dei Legionari, Coop.Edit.MCE, 1997. Per ulteriori aggiornamenti vedi il sito www.mce-fimem.it.

³³ Dalla nota autobiografica di Anna Fantini, cit. Risulta interessante evidenziare la definizione che la Fantini ci dà dell'associazione della *pedagogia Freinet*: "un movimento di base, non di massa, né di élite". Questa è stata e rimane una caratteristica del *patrimonio genetico* del MCE d'ogni tempo che nel PCI, *partito di massa* permeato dal togliattiano *centralismo democratico*, non verrà che da pochi capita (da Mario Alicata nel 1955 o da Achille Occhetto negli anni '80) e verrà quindi aspramente criticata (sia in sede pedagogica che politica) per i limiti numerici della sua capacità aggregativa. La forte diffidenza e l'aspra critica portarono il PCI nella seconda metà degli anni '70 a fondare il CIDI (*Centro d'Iniziativa Democratica degli Insegnanti*), che rispondeva non solo a logiche centrali di schieramento e/o fiancheggiamento, ma che avrebbe dovuto diventare il movimento pedagogico laico di massa del nostro paese. I fatti si sono poi assunti il compito di dimostrare con gli anni l'inadeguatezza di questa interpretazione e previsione rispetto alla domanda docente e alle caratteristiche di una associazione che per vivere deve fare sperimentazione e ricerca in proprio sia pure in una relazione sempre aperta con i luoghi della ricerca accademica ed in un rapporto di attenzione ed azione con il sociale.

³⁴ Oltre ai nomi italiani già citati nel presente testo, a Bruno Ciari e Mario Lodi, fra i personaggi più significativi della *pedagogia Freinet* a livello internazionale vanno indicati la belga Lucienne Mawet, gli spagnoli Herminio Almendros e Joseph B. Alcobé, il tunisino Mahmoud Chabaane, i francesi Roger Ueberschlag, Paul Le Bohec, Fernand Oury, Michel Barré e Jean Le Gal, lo svizzero Perrenoud, la polacca Halina Semenowicz, il portoghese Sérgio Niza, la brasiliana Rosa Maria Whitaker Ferreira Sampaio, il giapponese Eiichi Murata e tanti altri. Vedi Roger Ueberschlag, "La

pedagogia Freinet fuori di Francia”, in AA.VV., *Freinet oggi*, Roma, Armando Armando, 1978, p. 99-117; Rinaldo Rizzi, “Dimensione internazionale della pedagogia popolare”, in *Scuola e Città*, n. 9, settembre 1987, Roma, p. 382-392.

³⁵ Vedi Aida Vasquez, Fernand Oury, *L'educazione nel gruppo classe (La pedagogia istituzionale)*, 1971, trad. it.: Bologna, Edizioni Dehoniane, 1975; idem, *Tecniche e istituzioni nella classe cooperativa (I presupposti della pedagogia istituzionale)*, 1971, trad. it.: Milano, Emme, 1978; Rinaldo Rizzi, *La cooperazione nell'educazione (Una pratica fatta di materiali e di solidarietà)*, Bari, Laterza, 1991; Alberto Campiglio, Rinaldo Rizzi, Gabriella Romano, *Cooperare in classe*, Casalecchio di Reno (BO), Coop Italia, 1996.

³⁶ Anche dopo la morte del Freinet è proseguita l'espansione della “pedagogia popolare”. Una notevole spinta si è avuta con l'organizzazione a partire dal 1968 degli incontri internazionali annuali della RIDEF (*Rencontre Internationale des Éducateurs Freinet*), diventati biennali dagli anni '80. La pedagogia Freinet, presente ormai da lunga data nei paesi francofoni e in Olanda, dalla metà degli anni '70 si è diffusa nella penisola iberica, in Germania e in Scandinavia. Con la fine delle dittature sudamericane negli anni '80 s'è sviluppata nell'America Latina, mentre negli anni '90 – dopo la caduta del muro di Berlino – si è propagata in vari paesi dell'Est europeo, oltre che in Polonia dove già esisteva ed era in qualche modo collegata alla opposizione cattolica. Attualmente è dunque presente dalle *favelas* del Brasile alle aree supertecnologiche del Giappone, dal Québec al Senegal. Vedi Rinaldo Rizzi, “Dimensione internazionale della pedagogia popolare”, in *Scuola e Città*, n. 9, 1987. Altre informazioni sono reperibili al sito <http://freinet.org>.

³⁷ Vedi Enzo Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

³⁸ “Celere” è il termine dispregiativo con il quale allora venivano chiamati i reparti speciali della polizia, addestrati in interventi di repressione rapida (celere, appunto) delle manifestazioni operaie e pacifiste. Le repressioni, ma anche le vessazioni e le discriminazioni, furono particolarmente dure

negli anni in cui il democristiano Mario Scelba fu Ministro degli Interni (dal 1947 al 1962, salvo brevi interruzioni) e anche Capo del Governo (1954-55).

³⁹ Va annotato che dal dopoguerra fino alla metà degli anni '90 il Ministero della Pubblica Istruzione è stato sempre gestito da democristiani, tranne brevi interruzioni (per es. Giovanni Spadolini e Salvatore Valitutti tra il 1979 e il 1980), con la conseguente ovvia omogeneità o subalternità nelle scelte e nelle nomine dell'apparato dirigente ministeriale centrale e periferico.

⁴⁰ Dalla quarta di copertina del primo giornalino scolastico stampato in Italia con le *tecniche Freinet* (Fano, 1° aprile 1951) dalla maestra Anna Fantini in collaborazione con Giuseppe Tamagnini e le sue allieve dell'istituto magistrale.

⁴¹ Célestin Freinet aveva aderito al Partito Comunista Francese fin dagli anni venti, ma ne era uscito nel 1950 dopo un'aspra polemica fra lui, dalle pagine de *L'Éducateur* (la rivista dell'ICEM), e *La nouvelle critique* (rivista del PCF) che segnava una profonda frattura fra le posizioni ideologicamente dogmatiche del Partito e quelle attivistiche e riformistiche del movimento della "pedagogia Freinet".

⁴² Dalla lettera di Giuseppe Tamagnini, cit.

⁴³ È bene ricordare che tutti gli insegnanti fino al 1974 erano sottoposti ogni anno alla *Nota di qualifica* da parte del Direttore didattico o del Preside. Essa consisteva in un rapporto informativo riguardante la capacità e l'operosità dell'insegnante, nonché la sua condotta nella scuola e fuori, e veniva espressa con una valutazione (*ottimo, distinto, buono, mediocre, insufficiente*). Tale documentazione rientrava nel "Fascicolo personale". Una qualifica "insufficiente" poteva dar luogo a pesanti sanzioni. Al contrario, qualifiche non inferiori a "distinto" davano la possibilità di partecipare ai concorsi per Merito distinto (per soli titoli oppure per titoli ed esami) che permettevano di anticipare il passaggio alla successiva classe di stipendio. La Nota di qualifica è stata abrogata dal DPR n. 417 del

31.5.1974, art. 66.

⁴⁴ Siamo in tempi non solo di “guerra fredda” ma di un pensiero ideologico e politico, ancora dominante nella Sinistra, fortemente ancorato ad una interpretazione marxista rigida del rapporto fra struttura e sovrastruttura, poco attento e predisposto ad una azione riformista dal basso. Si veda prima la polemica con il Partito Comunista Francese, dal quale Freinet uscì ben prima della rivolta ungherese del 1956, e poi il confronto piuttosto vivace fra il MCE e la rivista comunista *Riforma della scuola* attorno alle elaborazioni di John Dewey e al problema del rapporto fra metodi e contenuti. Vedi Giorgio Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971, in particolare il paragrafo “Marxismo e attivismo”, p. 152-160; Giorgio Chiosso, “Le mediazioni di Bruno Ciari”, in *Pedagogia e Vita*, 1973, p. 21-34; Carmela Covato, *L’itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Urbino, Argalia Editore, 1983, in particolare il capitolo “Pedagogia e politica nell’attività teorico-pratica di Bruno Ciari”, p. 129-165; Tina Tomasi, “Ciari e il dibattito pedagogico nel dopoguerra”, in AA.VV., *L’esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, Firenze, La Nuova Italia, 1982, p. 33-49; Luciana Bellatalla, “Le ragioni della mediazione di Bruno Ciari”, in AA.VV. (a cura di Enzo Catarsi), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 161-176.

⁴⁵ In proposito va indicata la profonda consonanza fra l’esperienza del Freinet, quella autonoma del MCE (molto più pedagogica rispetto all’analogo movimento francese), con l’esperienza e l’elaborazione della *pedagogia della Liberazione* del cattolico brasiliano Paulo Freire (1921-1997).

⁴⁶ Dalla lettera di Giuseppe Tamagnini al Sindaco di Fano, cit.

⁴⁷ Rino Giovanetti è un maestro di Fano che con Tamagnini e Anna Fantini ha collaborato nei primi anni cinquanta sia sul terreno della sperimentazione delle *tecniche Freinet* che sul piano organizzativo di costruzione dell’Associazione. Si è poi allontanato in ragione del suo impegno politico nel PSI, come consigliere provinciale e sindaco di Fano.

⁴⁸ Giuseppe Tamagnini, “La preistoria della CTS”, in *Cooperazione educativa*, n. 11-12, 1981, p. 8. Vedi anche Parte seconda, p. 97.

⁴⁹ Il 3° Congresso MCE si svolse nella struttura del “Villaggio Scolastico Artigiano”, fondato e gestito nell’immediato dopoguerra dal maestro Leopoldo Fantozzi che era aderente al Movimento. Il Villaggio, quale comunità educativa autogestita, aveva come intento il recupero e la formazione al lavoro di ragazzi allo sbando.

⁵⁰ Dalla nota autobiografica della Fantini, cit.

⁵¹ Si riferisce a Bruno Ciari che nel 1966 s’era trasferito da Certaldo (FI), suo paese natio dove insegnava in una scuola elementare, a Bologna. Era stato chiamato da quella Amministrazione comunale a dirigere i Servizi e le Attività scolastiche comunali, a Bologna particolarmente diffuse e vive. Valorizzò la scuola dell’infanzia, avviò i *Febbrai pedagogici* (1965-1970), nel 1968-69 aprì delle scuole a “tempo pieno” in un rapporto cooperativo fra Stato e Comune. Vedi AA.VV., *L’esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, Firenze, La Nuova Italia, 1982; Ettore Tarozzi, “Bruno Ciari dirigente scolastico”, in AA.VV. (a cura di Enzo Catarsi), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, cit., p. 125-157; G. Bonomi, O. Righi (a cura di), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, Bologna, Il Mulino, 1982.

⁵² Dalla nota autobiografica della Fantini, cit.

⁵³ Da una lettera del 20 febbraio 1966 di Anna Fantini a Giuseppe Tamagnini (Pino).

⁵⁴ Da una lettera della maestra Isa Sassi Guerrato del 5 gennaio 1998, a me indirizzata, dopo alcune sollecitazioni tese a raccogliere una testimonianza viva e diretta sul periodo bolognese MCE degli anni sessanta.

⁵⁵ Anna Fantini, “L’eterno Pierino. Progresso e regresso del MCE”. Vedi Parte terza, p. 335.

⁵⁶ Lettera di Anna Fantini a Giuseppe Tamagnini (Bologna, 20 marzo 1968).

⁵⁷ Lando Landi (di Firenze), Luisella ... e Lydia Tornatore. Quest’ultima, operante in Firenze, conduttrice del gruppo Matematica e Scienze, inse-

gnante di scuola media superiore, divenne direttrice (dopo Ernesto Codignola e Raffaele Laporta) della “*Scuola-Città Pestalozzi*” e poi docente universitaria, nota ricercatrice e pedagogista. Vedi gli articoli apparsi su di lei nei fascicoli di *Scuola e Città*, n. 2, 3 e 4, 1995.

⁵⁸ Fiorenzo Alfieri, di Torino, maestro, poi direttore didattico, è stato assessore al Comune di Torino fra la fine degli anni settanta e l’inizio degli anni ottanta, e di nuovo con le elezioni amministrative del 1995 e del 1999; è autore di molte pubblicazioni di carattere pedagogico (fra cui *Il mestiere di maestro: dieci anni nella scuola e nel Movimento di Cooperazione Educativa*, Milano, Emme, 1974) e didattico (in collaborazione con Maria Arcà e Paolo Guidoni, *Il Senso di fare scienze: un esempio di mediazione tra cultura e scuola*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995). Ha pubblicato inoltre, insieme ad Andrea Canevaro ed altri, *L’attore culturale: l’animazione nella città, alla prova dell’esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

⁵⁹ Luigia Cordati Rosaia, allora docente di Matematica nell’istituto magistrale di La Spezia, fu autrice con la Tornatore del libro *Matematica oggi* (Roma, Armando Armando, 1969) e dei relativi sei *Quaderni di matematica*, strumenti operativi MCE con i quali si introduceva nella didattica del primo ciclo la *teoria degli insiemi*. Divenne parlamentare del PCI alla fine degli anni ottanta.

⁶⁰ Lettera di Anna Fantini a Giuseppe Tamagnini (Bologna, 26 maggio 1968).

⁶¹ Giorgio Chiosso, “Esperienze politiche e pedagogiche del Movimento di Cooperazione Educativa”, in *Pedagogia e Vita*, n. 4, 1973, p. 365-392.

⁶² Vedi Fiorenzo Alfieri, “L’impegno politico”, ne *Il mestiere di maestro*, cit.

⁶³ Dalla nota autobiografica della Fantini, cit.

⁶⁴ Sulle adesioni al Movimento non esistono statistiche per il periodo anteriore al 1968. Secondo Tamagnini erano alcune centinaia, ma molto più vasto era il consenso che raccoglieva nel mondo della scuola e della cultura.

Più volte, nei congressi, giunsero ad occupare per intero due alberghi, con un numero di partecipanti superiore a 200. Dopo la “rottura” il MCE passò dai 162 iscritti del 1968, ai 459 del 1971, agli 841 del 1974, ai 2.595 del 1976 fino a toccare la sua punta storica massima nel 1977 con 3.321 adesioni.

⁶⁵ Il “Centro Nazionale di Documentazione della Pedagogia Popolare” è stato costituito nel 1989 presso la sede della Segreteria Nazionale MCE (Via dei Piceni, 16-16/A – 00185 Roma). In esso confluiscono i materiali più significativi, vecchi e nuovi, che sono stati e sono prodotti dal Movimento italiano della *pedagogia Freinet* sia a livello nazionale che territoriale. Esso è aperto a quanti, studenti e ricercatori, sono interessati a conoscere più a fondo sia il percorso che le proposte e le esperienze pratiche degli aderenti al Movimento dal 1951 ad oggi. Una documentazione abbastanza ampia e aggiornata sul MCE si può trovare visitando il sito www.mce-fimem.it.

⁶⁶ Vedi i materiali predisposti in occasione del Seminario di Fano sul 40° del MCE, a cura del Centro Stampa della Provincia di Pesaro, dal medesimo titolo del seminario “*Itinerari della cooperazione educativa (1951-1991)*”.

⁶⁷ Rinaldo Rizzi, *Me sa che voi non menerete! (Fano 1951: nascita e prime prove della pedagogia popolare in Italia)*, Pesaro, Amministrazione provinciale, 1995. AA.VV., “Cento anni di Freinet”, in *Cooperazione educativa*, n. 1 (numero monografico), 1996. Rinaldo Rizzi, *Formazione come pratica cooperativa*, Ronchi dei Legionari, Coop.Edit.MCE, 1997. AA.VV., *Freinet: dialoghi a distanza*, Firenze, La Nuova Italia, 1997. Giancarlo Cavinato e Luciana Canetti (a cura di), *I fili e i nodi dell'educazione. Sulle tracce di Freinet*, Quaderni di Cooperazione educativa, n. 22, Firenze, La Nuova Italia, 1999. Enzo Catarsi (a cura di), *Freinet e la “pedagogia popolare” in Italia*, Quaderni di Cooperazione educativa, n. 21, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

⁶⁸ Vedi Parte terza, “Facciamo la prima”, p. 197, nota n. 5.

⁶⁹ Dalla nota autobiografica della Fantini, cit.

⁷⁰ All'inizio degli anni novanta mi feci promotore di una campagna di

sottoscrizioni a favore di una iniziativa di pubblicizzazione della *pedagogia Freinet* in Romania. Ritengo interessante sottolineare come la Fantini, che aveva visitato e mantenuto dei rapporti in quel Paese, mi consigliasse non di inviare denaro ma strumenti, come ad esempio un ciclostile, per favorire più concretamente ed in termini più incisivi l'innovazione nella arretrata ed autoritaria scuola rumena.

⁷¹ Da una nota del dott. Marco Lodi, stesa nel 1991, per la ricerca documentaria sull'opera pedagogica della Fantini.

Inoltre, così egli scrive in una lettera del 12 giugno 1993 inviata al Sindaco di Fano: “[conobbi] *Anna Marcucci Fantini nel lontano 1966, allorché approdai alla classe 3^a magistrale, a seguito di lunghe traversie scolastiche. Rientravo nella scuola dopo due anni di allontanamento forzato, rientravo dopo aver superato gravi difficoltà, rientravo dopo aver vinto con volontà e tenacia una sorte avversa che dallo studio mi aveva allontanato.*

Ex-privatista, ero guardato con ‘sospetto’ dai Colleghi di Anna, i quali parevano essere assai ‘stupiti’ dal fatto che non fossi un ‘asino’ vagante per le scuole superiori alla ricerca di una ‘sinecura’ per la maturità, ma bensì che fossi preparato, tenace e desideroso di apprendere: non di meno vi fu chi mi fece un ostracismo continuo e crudele al punto tale da minacciare la fiducia in me stesso e nelle mie capacità.

In tale quadro l’Anna Marcucci Fantini, nostra insegnante di tirocinio, si inserì come una ventata d’aria fresca nel lezzo stagnante della cultura scolastica del tempo: la sua calda umanità, la dolcezza del suo tratto, l’ottima preparazione e la grande professionalità, ne fecero un punto fermo della e nella nostra preparazione alla professione futura e alla vita.

Nel suo insegnare Ella metteva tutto l’impegno, l’entusiasmo per la scoperta, una splendida capacità empatica che la rendeva una ‘docente’ nel modo più completo possibile”.

Marco Lodi collabora con articoli e monografie a diverse riviste, fra cui *Rivista di sessuologia*, Bologna, Ed. CLUEB; *Attualità in Psicologia*, Roma, Ed. Universitarie Romane; *Psicologia europea*, idem. Vedi anche “Esperienze innovative e grandi ideali”, Parte seconda, p. 131.

⁷² Da una nota di Leda Poli, stesa nel 1991, per la ricerca sull'opera della Fantini. Leda Poli è insegnante elementare, laureata in Pedagogia. Dal 1980

svolge il proprio lavoro di studio e di sperimentazione sulla didattica dell'italiano nella scuola elementare presso l'IRPA e il CRDI dell'Università di Bologna. È coautrice di *Lettura e azione cognitiva*, Bologna, Thema Editore, 1989; *Il lettore nell'universo del senso: le mappe del percorso*, idem, 1989; *La retorica dei ritmi e del senso: dalla poesia all'argomentazione*, idem, 1990; *Ma che per finta è? I bambini di fronte al linguaggio cinematografico*, idem, 1990.

⁷³ Dalla lettera di Leda Poli dell'8 giugno 1993 inviata al Sindaco di Fano per proporre che “*una Scuola di Fano potesse portare il nome di Anna Fantini, che tanti bambini ha amato e a tanti insegnanti ha saputo indicare la strada*”.

⁷⁴ Vedi Angelo Semeraro, *Tracce d'infanzia (Bambine e bambini tra storia e cronaca)*, Milano, Ed. Unicopli, 1994; Egle Becchi, *I bambini nella storia*, Bari, Laterza, 1994; Franco Cambi, Simonetta Ulivieri, *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; Angela Giallongo, *Il bambino medievale (Educazione ed infanzia nel Medioevo)*, Bari, Laterza, 1990; Franco Cambi, Simonetta Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988; *Quaderni storici*, n. 3 (dedicato ai bambini), Bologna, Il Mulino, 1984; Dina Bertoni Jovine, *L'alienazione dell'infanzia*, Roma, Editori Riuniti, 1963.

⁷⁵ Anna Fantini, “Addio alla Quarta A”, in *Cooperazione educativa*, n. 8-9, Fano, 1953, p. 6-7. Vedi Parte terza, p. 181.

⁷⁶ Anna Fantini, “La didattica della prima elementare”, in *Cooperazione educativa*, n. 2-3, Fano, 1954, p. 11. Vedi Parte terza, p. 229.

⁷⁷ Anna Fantini, “Il suo mondo”, in *Cooperazione educativa*, n. 5, Fano, 1954, p. 4. In questo suo scritto, come in altri, riemerge il nesso tra l'interpretazione dell'impostazione pedagogica di Giuseppe Lombardo Radice e lo spirito innovativo della pedagogia del Freinet.

⁷⁸ Vedi AA.VV., *Il libro di testo nella didattica moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1969; AA.VV., *Il leggere inutile*, Milano, Emme, 1971; AA.VV., *Il libro di testo e l'MCE*, Conegliano (TV), Coop. Editoriale

MCE, 1972; AA.VV., *I libri di testo (della scuola elementare)*, Roma, Editori Riuniti, 1972; AA.VV., *Contro i libri malfatti*, Milano, Emme, 1976.

⁷⁹ Anna Fantini, “La scuola è per i bambini”, in *Cooperazione educativa*, n. 7, Fano, 1954, p.4. Vedi Parte terza, p. 217.

⁸⁰ Anna Fantini, “Testo libero e tecnica del testo libero”, in *Cooperazione educativa*, n. 3, Fano, 1956, p. 8. Vedi Parte terza, p. 241.

⁸¹ Anna Fantini, “La veste e il corpo del pensiero del fanciullo”, in *Cooperazione educativa*, n. 3, Fano, 1953, p. 7-8. Vedi Parte terza, p. 171.

⁸² Vedi Enzo Catarsi e Andrea Spini (a cura di), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, Firenze, La Nuova Italia, 1982; Enzo Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992 (in particolare i contributi di Fiorenzo Alfieri, Rinaldo Rizzi e Mario Lodi); AA.VV., *Attualità di Bruno Ciari*, Bari, Laterza, 1992; Enzo Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni novanta*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; Enzo Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*, Firenze, La Nuova Italia, in preparazione. Di Bruno Ciari si vedano le opere *Le nuove tecniche didattiche* (1961 – ultima edizione 1992), *La grande disadattata* (1972) e *I modi dell'insegnare* (1975), pubblicate dagli Editori Riuniti, Roma.

⁸³ Vasta è la pubblicistica prodotta da Mario Lodi, sia nei resoconti didattici (*C'è speranza se questo accade al Vho*, *Il paese sbagliato*, *Insieme*, *Il mondo*), sia nella narrativa per l'infanzia (*Cipì*, *Il corvo*, *Il permesso*, *Il soldatino del pim pum pà*, *La strabomba*, *Bandiera*, *Fiabe italiane inventate dai bambini d'oggi...*, *I bambini della cascina*), che di natura più esplicitamente pedagogica (*Cominciare dal bambino*, *Guida al mestiere di maestro*, *La scuola e i diritti del bambino...*). Molti suoi lavori sono stati tradotti in diverse lingue. Mario Lodi è nato a Piadena (Cremona) nel 1922 ed ha insegnato nella scuola elementare. Già nel 1949 vinse il “Premio del maestro” (organizzato dalla RAI) con il racconto “I coscritti”; nel 1952 con il racconto “Maternità” ottenne il primo premio di un concorso bandito dalla rivista *La Vita Scolastica*. Il libro *Il paese sbagliato* vinse il

Premio Viareggio 1971. Nel 1989 l'Università di Bologna gli conferì la laurea *honoris causa* in Pedagogia e, nello stesso anno, ricevette il *Premio Internazionale Lego* per aver dato “un contributo eccezionale al miglioramento della qualità di vita dei bambini”. Ha fondato a Drizzona (Cremona) la “Casa delle Arti e del Gioco”, un “Centro di Studi e Ricerche sulla cultura del bambino” e la “Pinacoteca dell'età evolutiva”. Le molteplici iniziative sono presentate nel sito *www.mariolodi.it*. Il Presidente della Repubblica Carlo Azeglio Ciampi, con decreto in data 11 settembre 2000, ha conferito a Mario Lodi un Diploma di medaglia d'oro “al merito della Scuola, della Cultura e dell'Arte”.

⁸⁴ Da una testimonianza scritta di Mario Lodi, per questa pubblicazione, datata 9 settembre 1994. Viene riconfermata la valutazione di Giuseppe Tamagnini sul forte intreccio tra la formazione culturale classica di Anna Fantini, l'interpretazione “attiva” delle intuizioni di Giuseppe Lombardo Radice e dei Programmi del 1923 e la capacità di tradurle in termini creativi sul terreno didattico. Tali caratteristiche, che integrano il materialismo di Célestin Freinet e la sensibilità artistica di Élise Freinet, aiutano la maestra Anna ad evidenziare e valorizzare le potenzialità espressive e creative dell'infanzia.

⁸⁵ Anna Fantini, “Il fanciullo ed il colore”, in *Bollettino – Circolare della CTS*, n. 9, 4 marzo 1952, Fano. Vedi Parte terza, p. 157.

⁸⁶ Anna Fantini, “Noi, i ragazzi... e il programma”, in *Cooperazione pedagogica*, numero unico, Fano, 1952, p. 15. Vedi Parte terza, p. 163.

⁸⁷ Anna Fantini, “La veste e il corpo del pensiero del fanciullo”, in *Cooperazione educativa*, n. 3, Fano, 1953, p. 8. Vedi Parte terza, p. 171.

⁸⁸ Anna Fantini, “La tecnica e lo spirito”, in *Cooperazione educativa*, n. 10-11, Fano, 1953, p. 19. Vedi Parte terza, p. 189.

⁸⁹ Anna Fantini, “Rapporti scolastici e rapporti umani”, in *Cooperazione educativa*, n. 9-10, Fano, 1954, p. 11. Vedi Parte terza, p. 223.

⁹⁰ Anna Fantini, “Facciamo la prima”, in *Cooperazione educativa*, n. 1,

Fano, 1953, p. 4-5. Vedi Parte terza, p. 193.

⁹¹ *Cooperazione educativa* è la rivista del Movimento di Cooperazione Educativa. Nasce nel 1952 come bollettino stampato in proprio dalla CTS. Dal maggio 1958 viene pubblicata da La Nuova Italia di Firenze, diventando così una vera e propria rivista pedagogica e culturale laica della ricerca educativa di base del nostro Paese. Dal 1969 è affiancata dal bollettino *Informazioni MCE (per una pedagogia popolare)*. Dal 1994 la rivista si è trasformata da mensile in trimestrale dedicando ogni fascicolo ad un tema specifico. Con la fine del 2000 cessa la collaborazione con La Nuova Italia (assorbita dalla RCS di Milano), ma la rivista continua ad esistere e, grazie ad un accordo con le Edizioni Junior di Azzano San Paolo (BG), esce con il n. 1 della nuova serie già nel dicembre 2000.

⁹² Anna Fantini, “Il fanciullo ed il colore”. Vedi Parte terza, p.157.

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ Dalla relazione di Anna Fantini su “La didattica della prima elementare” al Convegno della CTS di Signa (FI) del 1954, in *Cooperazione educativa*, n. 2-3, Fano, 1954, p. 11. Vedi Parte terza, p. 229.

⁹⁶ Anna Fantini, “Al primo traguardo”, in *Cooperazione educativa*, n. 3, Fano, 1954, p. 3-4. Vedi Parte terza, p. 199.

⁹⁷ Paulo Freire (1921-1997), brasiliano che ha, come Freinet, unito ricerca e pratica, studio e militanza sociale nel campo dell’educazione popolare, operando dall’America Latina all’Africa. Attraverso il metodo della *coscientizzazione*, che unisce le specifiche tematiche sociali alle diversità ambientali e pluralità culturali, ha posto le basi pedagogiche per il superamento di una concezione eurocentrica, così fortemente condizionante la ricerca e l’elaborazione psico-pedagogica dominante. Vedi Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, (1969), trad. ital.: Milano, Mondadori, 1971; *L’educazione come pratica della libertà*, (1967), trad. ital.: idem, 1973; *La pedagogia in cammino*, idem, 1975.

⁹⁸ Su questo terreno si è particolarmente cimentato il sociologo Danilo Dolci (Sesana, Trieste, 1924 – Trappeto, Palermo, 1997) con i suoi seminari e la sua proposta di una “metodologia maieutica”, della “pratica della non violenza” e della denuncia dell’antinomia fra “potere e dominio”, così vicine alle fondamenta ideali della “pedagogia Freinet”. Vedi le sue opere: *Dal trasmettere al comunicare*, Torino, Ed. Sonda, 1988; *La struttura maieutica e l’evolgerci*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; *Comunicare, legge della vita*, Firenze, La Nuova Italia, 1997; inoltre, Tiziana Rita Morgante, *Maieutica e sviluppo planetario in Danilo Dolci*, Mandria-Roma, Lacaia Ed., 1992; Antonino Mangano, *Danilo Dolci educatore*, Firenze, Ed. Cultura della pace, 1992.

⁹⁹ Vedi Howard Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987; Howard Gardner, *L’educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Milano, Anabasi, 1995.

¹⁰⁰ Anna Fantini, “Rapporti scolastici e rapporti umani”, in *Cooperazione educativa*, n. 9-10, Fano, 1954, p. 10-11. Vedi Parte terza, p. 223.

¹⁰¹ Anna Fantini, “La didattica della prima elementare”, in *Cooperazione educativa*, n. 2-3, Fano, 1954, p. 11-13. Vedi Parte terza, p. 229.

• • AUTUNNO • •

L'Autunno è arrivato. La foglia prima era sul albero e invece adesso è là nella strada, proteggeva i frutti rossi, e vedeva dalla volta il cielo e la bimbola: ataccare i frutti che ancor non erano maturi, e buttarli a terra e farli suoi scroli.



Prima tutti la lodavano, ma adesso che è in terra la calpestarono, povera foglia!

Prima che era vicino all'amico albero tutti venivano sotto la sua ombra a riposarsi, poveri e ricchi, mangiavano i suoi frutti guascol quando avevano fame e la foglia era felice.

Poi venne l' autunno e a poco a poco la foglia da verde è diventata giallina, il contadino non pensa più alla foglia.

PARTE SECONDA

Marotta «» giovedì

8 - Marzo - 1956



« La tosse »

Oggi il mio gatto ha la
tosse e io gli ho dato una
pasticca del re Sole e l'ha
mangiata bene bene.

Giuliano

CONTRIBUTI E TESTIMONIANZE



*Anna con i suoi amici di Fano e dintorni
sui sentieri del Monte San Vicino*

Giuseppe Tamagnini

ANNA MARCUCCI FANTINI

Avevo conosciuto Anna presso la Direzione didattica.¹ Me l'aveva presentata il direttore Pasquini con le parole: "È una bravissima insegnante; è una mamma per i suoi alunni". Ne ebbi un'ottima impressione ma l'idea della "mamma per i suoi alunni" mi suonava male, evocava in me ricordi di cerimoniosi bamboleggiamenti. Mi sbagliavo; Anna era di tutt'altra tempra ed ebbi presto l'occasione per constatarlo. Quella stessa sera ci ritrovammo ad una riunione sindacale: uno sparuto gruppetto, residuo della recente scissione del sindacato unitario.² Era la prima volta che vedevo Anna al sindacato e fui piacevolmente sorpreso di un suo ben centrato intervento che risolse brillantemente un serpeggiante diverbio tra i compagni. Uscimmo insieme dalla riunione e continuammo a discutere per la strada mentre l'accompagnavo a casa sua che era nei pressi. Lei mi invitò a salire per un caffè e direi che data da quel momento il nostro "sodalizio".

La sua era una bellissima casa ma, allora, disadorna e semivuota. Il tavolo su cui mi servì il caffè era un tavolo da campo militare con il piano in compensato e le gambe ripieghevoli in tondino di ferro. Vi erano alcune vecchie sedie impagliate, un vecchio divano con sopra una coperta militare e addossata ad una parete una credenza da cucina molto rustica e molto malandata. L'arredo era tutto qui, ma quella sera non feci affatto caso alla povertà delle suppellettili, sia perché sono un pessimo osservatore sia soprattutto perché eravamo ancora in un periodo in cui non erano molte le famiglie che avevano avuto il tempo di curare le ferite e riempire i vuoti lasciati dalla guerra. Ma le vicende di Anna non rientravano nella norma dei tempi, pur difficili e tristi per tutti, avevano una "storia" tutta particolare. La conobbi solo molto più tardi. La riassumo qui.

Lei, Anna Marcucci, era sposata al prof. Fantini preside non so se del liceo o di qualche altro istituto scolastico locale; vivevano nella casa di lei, ereditata dal padre, morto qualche anno prima della guerra (dopo un grave tracollo finanziario), casa ricca degli arredi che normalmente abbondavano nelle case della buona borghesia commerciale di antiche tradizioni. Nell'ultimo anno di guerra, con i tedeschi in Italia, quando già si annunciava

la catastrofe del passaggio del fronte, lei, il marito ammalato gravemente e il figliuolo di pochi anni (nato nel '40) "sfollarono", come si diceva allora, in un paesino dell'interno portando via tutto, dai mobili ai quadri (di valore, seppi poi), dalle stoviglie al guardaroba, e lasciando la casa vuota. E ben fecero, ch  la casa fu ben presto requisita ed adibita dai tedeschi a sede del Comando militare.

Passarono cos  lunghi mesi di indicibili sofferenze. Nel frattempo il paesino in cui i Fantini si erano alla bell'e meglio sistemati, fu anch'esso bombardato e la famiglia dovette ancora sloggiare. Ma a questo mondo tutto passa e anche il fronte di guerra finalmente si spost  pi  a nord.³ La famigliola torn  precipitosamente a Fano nella speranza di poter avere migliori cure per l'ammalato. Ma qui l'aspettava la sciagura pi  grave: la morte del prof. Fantini. Anna non aveva parenti, rest  sola con un bambino di quattro anni.

Ma resta in piedi nonostante tutto. E decide di andare a recuperare tutti i beni portati a suo tempo al riparo dalla guerra. Scopre che il locale affittato, dove ha racchiuso tutte le sue cose, purtroppo   stato colpito in pieno da una bomba.

Facendosi strada fra le macerie trova che l'unico pezzo rimasto quasi intatto   il bel tavolo della sala da pranzo, ma steso sopra quel tavolo c'  un cadavere in stato di inoltrata putrefazione ed emanante un acre fetore. Scappa disperata abbandonando tutto.

Non le resta che accamparsi con il suo bambino nella casa vuota, utilizzando il tavolo militare, certo abbandonato l  dal Comando tedesco in fuga, rimediando poi una vecchia credenza trovata in cantina, e altre vecchie cose racimolate qua e l  od offerte da vicini. Quel tavolo da campo e quella credenza, qualche anno pi  tardi, approdarono a Frontale entrando a far parte delle suppellettili, molte di analoga provenienza, che arredavano quella che *un tempo* era chiamata CASA MCE⁴ e in cui si svolgevano incontri *un tempo* chiamati Corsi estivi MCE. Quel tavolo da campo e quella credenza sono ancora l , a Frontale, fra i cimeli MCE e ci ricordano Anna. Quella sera del nostro primo incontro io non sapevo nulla di lei e delle sue tristi vicende. Parlammo invece a lungo di scuola. Non sapeva molto di pedagogia Anna; proveniva da studi classici, il diploma magistrale era stato un previdente ripiego, veramente provvidenziale per lei quando rimase sola senza alcuna risorsa dopo la morte del padre. Cos  pot  entrare nella scuola come insegnante, ma quanto a preparazione si rifaceva soltanto al suo



Anna Fantini nella Casa MCE di Frontale (Mc). Alla sua sinistra, presso il tavolo, Nora Giacobini; alla sua destra Lydia Tornatore, Agostina Borghi e Gianna Bonis (davanti all'albero).

intuito e al suo spirito d'iniziativa. Si lasciò immediatamente coinvolgere nei miei problemi di ricerche pedagogiche e soprattutto ricerche di esperienze didattiche.

Io mi trovavo in una fase di profonda crisi, le letture che andavo facendo sulle scuole cosiddette *nuove* finivano col confondermi le idee, avevo avviata una corrispondenza con la *Rinnovata*⁵ di Milano (con il Direttore di essa, il buon Emilio Bernasconi), ma non ne ero soddisfatto; leggevo della *Scuola-Città*⁶ di Codignola, visitavo spesso l'*asilo*⁷ della Signorina Zoebeli a Rimini, anzi ci portavo anche talvolta una classe di tirocinanti dell'istituto magistrale in cui insegnavo; ma da tutto questo lavoro non riuscivo a tirar fuori niente di soddisfacente, soprattutto niente di fattibile nella generalità delle nostre scuole.

Anna entrò rapidamente nel merito dei problemi, fummo presto in sintonia e iniziò da subito una stretta e costante collaborazione. Lei era un'accanita lettrice. Aveva alle spalle un'enorme quantità di letture, in particolare di classici; ed aveva il dono più che della sintesi (in cui non

sempre brillava), della puntualizzazione; ciò impediva le divagazioni e la perdita del filo del discorso; lei con molto garbo riportava sempre il discorso sulla via giusta. Mi fu di grande aiuto, io avevo bisogno di parlare dei miei problemi per chiarire le idee a me stesso, e nel mio ambiente non trovavo interlocutori interessati alle mie “pedanterie metafisiche” come le definivano scherzosamente gli amici. Anna sentiva quei problemi, ascoltava volentieri con interesse e non era certamente un’ascoltatrice passiva: tra noi la cooperazione era un fatto naturale.

Non molto tempo dopo quel nostro primo incontro io scoprii il Freinet,⁸ ed è nota la parte determinante che ebbe Anna in tutte le vicende che seguirono: a casa sua faceva capo tutta la mia attività; era là che c’incontravamo con gli amici e là portavo spesso (fuori orario s’intende) parecchi miei alunni; era nella sua casa, ampia e sempre accogliente, che sotto il costante stimolo della sua arguzia e con l’aiuto del suo... caffè, discutevamo ed elaboravamo progetti, ipotesi e concreti programmi di lavoro; era là che infine procedemmo alle prime prove pratiche con gli strumenti che il Freinet ci indicava e che io venivo in qualche modo costruendo. Lascio immaginare la confusione e il gran disordine che provocavamo intorno, ma Anna non si scomponeva, il giorno successivo trovavamo tutto in perfetto ordine e lei sempre serena e dinamica, non si turbava neppure quando, durante le prove della “stampà”, il terribile inchiostro tipografico manovrato da mani inesperte e impazienti, si spargeva dappertutto fuorché sulla carta dove era nelle nostre intenzioni destinato. Fu lei infine che, da sola, accettò di andare in Francia⁹ per incontrare il Freinet nella sua scuola di Vence. Intanto lei nella sua classe portava avanti con sistematicità e costanza l’applicazione della “tipografia a scuola”; sperimentava il “testo libero” e realizzava il “giornalino scolastico” scritto, composto e stampato dai bambini: era il primo passo nell’applicazione delle *tecniche Freinet*. Venne subito dopo la “corrispondenza interscolastica” e fu un vero successo! Parallelamente ad Anna, un’altra classe (quella di Rino Giovanetti, membro anche lui del nostro cenacolo) conduceva lo stesso esperimento con uguale successo. Furono questi i primi passi che portarono dopo pochi mesi alla costituzione ufficiale della *Cooperativa della Tipografia a Scuola*: l’atto notarile costitutivo della CTS fu redatto in casa di Anna il 4 novembre 1951 e la stessa casa, in via Gramsci 42, a Fano, fu la sede dell’Associazione. Ma le vicende personali della maestra Anna Marcucci Fantini, da un punto di vista diciamo professionale, non potevano evolversi

secondo l'abituale cliché di carriera di una qualsiasi insegnante. Negli anni cinquanta (Gonella alla Pubblica Istruzione, Scelba agli Interni!) una maestra dichiaratamente di sinistra, brava nel suo lavoro, adorata dai suoi alunni e dalle rispettive famiglie, sprizzante simpatia e convincente nelle discussioni e conversazioni, cordiale e rispettosa di tutti e da tutti rispettata; una tale maestra che si permetteva non solo di mettere in dubbio il valore consolidato della scuola com'era in quel tempo, ma perfino di rifiutare e combattere apertamente procedimenti e programmi convalidati e consacrati dall'uso da parte di migliaia di insegnanti per decenni e forniti di tutti i crismi ufficiali; che si permetteva di condurre (e per di più con successo) nella scuola di Stato esperimenti di applicazione di procedimenti didattici sospetti addirittura di tendenze (Dio ci guardi!) comuniste... beh, francamente una maestra così, fra l'altro senza speranza che potesse essere fagocitata dal pur formidabile apparato clericoborghese della scuola italiana del tempo, non poteva – siamo onesti – essere tollerata.

Una maestra tendenzialmente marxista non era adatta all'insegnamento religioso (cattolico-romano, si capisce). Non poteva essere radiata dai ruoli, è vero (c'era la Costituzione che lo impediva!), ma poteva ben essere privata dell'insegnamento religioso, questo era nelle facoltà della Curia (il Concordato c'era pur per qualche cosa!). E Anna fu privata dell'insegnamento religioso. Ma lei non si turbò per questo, si guadagnò anzi la simpatia anche del sacerdote che la sostituì in quell'incarico e finì col farsene un collaboratore nella redazione di alcuni testi liberi che furono poi regolarmente stampati. L'anno successivo fu trasferita d'ufficio in altro paesino, a Marotta,¹⁰ come insegnante in un istituto che ospitava bambini non so più di quale ente. Anna si guadagnò presto il rispetto e poi l'amicizia di tutto il personale (anche religioso) dell'istituto.

In quel periodo divenne direttrice didattica del Circolo, da cui dipendevano le classi di quell'istituto di Marotta, una vecchia amica d'infanzia della nostra Anna. A fine anno scolastico la direttrice visitò la scuola e, da buona amica, abbassò la *qualifica* dell'insegnante.¹¹

Anna chiedeva ogni anno di avvicinarsi a Fano per seguire meglio suo figlio. Poté avere la sede al capoluogo solo vari anni più tardi, quando ci fu da coprire una "terribile" classe differenziale. Le "differenziali" erano le classi in cui allora venivano convogliati non solo i così detti "anormali" (psichici e fisici) ma anche e soprattutto i "ribelli".¹² In quella classe Anna poté veramente dimostrare quello che valeva: vera impareggiabile maestra

NOTE

¹ Giuseppe Tamagnini nasce a Frontale (oggi in comune di Apiro), provincia di Macerata, il 20 settembre 1910. Orfano del padre (morto in Argentina nel 1913), vive con il nonno paterno fino alla sua morte nel 1926. Da lui, falegname, apprende la capacità di lavorare il legno che tuttora conserva, e il gusto delle cose ben fatte. Nel 1930-32 è in Cirenaica con le truppe coloniali, quindi nel 1933 lavora a Bengasi come autista di piazza. Nel 1934 è operaio a Roma in una fabbrica di mobili. Nel paese natio aveva frequentato fino alla quarta elementare (tale era il corso elementare di allora). Dedicando il suo tempo libero allo studio, nel giugno 1935 supera l'esame relativo al quarto anno dell'istituto magistrale inferiore e, nel settembre dello stesso anno, consegue l'Abilitazione magistrale al Regina Margherita. Fino alla guerra insegna in varie scuole elementari delle Marche. Nel 1937 si iscrive alla facoltà di Magistero di Roma e, nonostante il servizio militare, riesce a laurearsi nel 1942. Dopo l'armistizio è comandante partigiano della Brigata *Frontale*. Per due anni insegna al Magistero professionale della donna di Macerata. Nel 1946 passa all'istituto magistrale di Fano, a disposizione: per un biennio tiene la cattedra di Filosofia e Pedagogia, quindi ottiene l'incarico per Esercitazioni didattiche. Dopo il 1964 insegna alla scuola media di Apiro e presso gli istituti magistrali di Ripatransone e di Jesi.

Nel 1950 la sua intensa ricerca ideale e pedagogica lo porta a scoprire le *tecniche Freinet*. Coinvolge vari insegnanti nella realizzazione di alcune sperimentazioni e, il 4 novembre 1951, giunge a costituire legalmente la Cooperativa della Tipografia a Scuola insieme ad Anna Fantini, Carmela Mungo, Lidia Biagini, Marina Manzoni, Aldo Pettini, Anna Arlotti, Maria Luisa Bigiaretti, Rino Giovanetti ed Enrico Uguccioni. Fino al 1968 Tamagnini è presidente della CTS, poi MCE. Lasciato il Movimento, mantiene tuttavia un forte interesse verso il mondo della scuola. Attualmente vive a Senigallia. Vedi Aldo Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia (1951-1958)*, Milano, Emme, 1980; Rinaldo Rizzi, *Me sa che voi non menerete! (Fano 1951: nascita e prime prove della pedagogia popolare in Italia)*, Pesaro, Amministrazione provinciale, 1995; Rinaldo Rizzi, *Formazione come pratica cooperativa*, Ronchi dei Legio-

nari, Coop.Edit.MCE, 1997.

² Il sindacato unitario CGIL (Confederazione Generale Italiana del Lavoro) fu costituito il 3 giugno 1944. Dopo l'attentato a Togliatti (14 luglio 1948) si crearono forti tensioni fra le varie componenti. Il 17 ottobre 1948 i sindacalisti cattolici lasciarono la CGIL e fondarono la Libera CGIL, poi la CISL. Nel 1949 si distaccarono anche i socialdemocratici e i repubblicani che diedero vita alla UIL.

³ Il "passaggio del fronte" avvenne verso la fine del mese di agosto 1944. Infatti, nella notte tra il 25 e il 26 scattò l'offensiva dell'VIII armata britannica che era schierata lungo la riva destra del Metauro, il fiume che scorre alla periferia sud di Fano. Il 27 agosto la città era libera.

⁴ Questa esperienza è ampiamente descritta nel libro a cura di Rinaldo Rizzi, *Formazione come pratica cooperativa*, Ronchi dei Legionari, Coop.Edit.MCE, 1997.

⁵ Molto conosciuta anche all'estero, la *Scuola Rinnovata* fu fondata nel 1911 a Milano nel quartiere operaio della Ghisolfia da Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), con il sostegno di insigni esponenti del mondo medico e pedagogico. Si trattava di una scuola all'aperto, che riprendeva e sviluppava analoghe esperienze estere. Comprende le cinque classi elementari e tre professionali. Gli alunni partecipavano alla vita della scuola, compresa la cucina e il giardino (dove potevano compiere molte esperienze). Le materie di studio erano quelle dei Programmi ufficiali, ma erano svolte in modi particolari. Vi si insegnava la ginnastica, il nuoto (nella piscina della scuola), la musica e il canto. Si eseguivano lavori manuali; inoltre si effettuavano gite, visite a fabbriche e musei, ecc. Il metodo si basava sulla sperimentazione da parte dell'alunno e non su lezioni espositive dell'insegnante. "Lo studio è vita, si disse, la vita è moto, e i fanciulli hanno tanto bisogno di movimento! Facciamoli studiare per mezzo dell'osservazione! Il metodo più opportuno le sembrò il metodo sperimentale..." (Citazione da "La scuola attiva in Italia", di Elda Mazzoni, in A. Ferrière, *La Scuola attiva*, Firenze, Giunti, 1961, p. 304).

⁶ La *Scuola-Città Pestalozzi* fu fondata a Firenze verso la fine del 1944 da Ernesto Codignola e dalla moglie Anna Maria nel popolare quartiere di

Santa Croce. Ebbe come emblema una tartaruga e il motto “*Festina lente*”. Aperta ufficialmente il 15 gennaio 1945, accoglieva bambini provenienti da famiglie povere e devastate dalla guerra. Veniva sovvenzionata dalla “Fratellanza popolare” del Partito d’Azione di Firenze e dalla vedova del partigiano Giulio Gori. Era organizzata secondo il modello anglosassone e, didatticamente, seguiva i Programmi ufficiali della scuola elementare, integrandoli in modo innovativo con varie attività a pieno tempo. Comprende anche tre classi post-elementari. Grande importanza era attribuita alle attività civiche per la gestione della *Città* e alla vita associativa. Ottenne ampi riconoscimenti dal Washburne: “... *Scuola-Città Pestalozzi è tra le migliori di tutti i paesi... È il genere di scuola che prepara i migliori cittadini di domani*”. Fu invece ostacolata per oltre un decennio dal Ministero della Pubblica Istruzione. Vedi Raffaele Laporta, *La comunità scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1963; Tina Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica (1943-1948)*, Roma, Editori Riuniti, 1976; Franco Cambi, *La “scuola di Firenze” (da Codignola a Laporta: 1950-1975)*, Napoli, Liguori Editore, 1982; Raffaele Laporta, “La Scuola-Città Pestalozzi”, voce dell’*Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1990.

⁷ Il *Giardino d’Infanzia Italo-Svizzero “Remo Bordonni”*, inaugurato il 1° maggio 1946, si chiamò dal 1956 Centro Educativo Italo-Svizzero. Vedi anche Parte prima, p. 76, nota n. 24.

⁸ Il primo contatto epistolare tra Tamagnini e Freinet avvenne nel febbraio 1950. Vedi Rinaldo Rizzi, *Me sa che voi non menerete! (Fano 1951: nascita e prime prove della pedagogia popolare in Italia)*, Pesaro, Amministrazione provinciale, 1995.

⁹ Vedi “Congresso di Vence (Francia) – Lo stage Freinet”, Parte terza, p. 147.

¹⁰ Il 14 dicembre 1996, con una significativa cerimonia, la scuola elementare di Marotta/Torrette veniva intitolata ad Anna Marcucci Fantini. Pochi giorni prima, in data 9 dicembre 1996, il Presidente della Repubblica Oscar Luigi Scalfaro aveva conferito “alla memoria della Professoressa Anna Marcucci Fantini il Diploma di Medaglia d’Argento ai Benemeriti della Scuola, della Cultura e dell’Arte”.

¹¹ Sulla *Nota di qualifica* vedi Parte prima, p. 81, nota n. 43.

¹² Bisognerà attendere la legge n. 517 del 4 agosto 1977 per giungere alla soppressione delle “classi differenziali e scuole speciali” con l’inserimento dei bambini handicappati nella scuola di tutti. Vedi anche “Attività nella scuola differenziale”, Parte terza, p. 307, nota n. 2.



*Congresso di Pisa (1953).
Al centro Anna Fantini; a destra, con gli
occhiali, Raffaele Laporta*

Raffaele Laporta

UNA VITA DA MAESTRA

Che cos'era che faceva di Anna una maestra? Nonostante cinquant'anni di amicizia non la vidi mai con i suoi allievi: né con i piccoli delle elementari, né con quelli dei tirocini da insegnanti, né con gli studenti universitari. Perciò parlandone da maestra non mi riferisco al modo in cui impiegava le tecniche Freinet, o elaborava i suoi programmi di lavoro, o sceglieva i materiali con cui lavorare, e altre cose così. Tutto questo appare chiaro, a volerlo cercare, nelle cronache che Anna intesseva con i colleghi del Movimento sul nostro Bollettino fin dai primi anni del nostro lavoro.¹ Se c'è qualcosa che non si può né ignorare né travisare della didattica del Movimento al tempo in cui Anna ci lavorava dentro a pieno ritmo, sono proprio i suoi aspetti tecnici, per quella loro tecnicità dissolta, per così dire, nei comportamenti di alunni e insegnanti, risolta in partecipazione e creatività senza fine.

No, tutto questo era dote comune a tutti noi, non per scienza infusa, per felice intuizione, per grazia ricevuta, ma come conseguenza di un impegno serio e costante: perché non si resisteva alla quantità di problemi quotidiani, minimi e pure essenziali sollevati dall'impiego di strumenti anche così elementari come quelli escogitati da Freinet, ai ritmi dell'attività prodotta in classe dal loro uso, alla necessità continua di discuterne per iscritto e di persona con colleghi prossimi e lontani (e – *last but not least*² – alle diffidenze sollevate nell'ambiente da un lavoro che puzzava di zolfo a narici dirigenti nell'ambiente politico-scolastico del primo dopoguerra): non si resisteva a tutto ciò se non sfoderando un certo carattere, un certo disdegno per le cose facili, una certa capacità di rapporti interpersonali, una precisione, sobrietà, genuinità di linguaggio che selezionavano rapidamente e automaticamente gli aspiranti alla cooperazione, rispetto ai conformisti, ai cercatori di facili successi, ai retori della pedagogia, agli imbonitori, ai ripetitori di luoghi comuni.

Anna aveva fior di carattere, si impegnava senza risparmio, parlava

quando doveva, e sapeva dire bene quel che importava dire, non aveva timori reverenziali, e così via. Era una *leader* nel Movimento, senza nemmeno saperlo e volerlo, come molti colleghi. Ma aveva poi qualcosa d'altro che era proprio suo e che ne faceva una maestra. Io l'ho sempre avvertito senza rendermene conto. Anna insegnava secondo un suo modo di stare con le persone: stimandole.

Aveva avuto dalla vita più dolori che gioie, più delusioni che soddisfazioni; l'aveva affrontata con fermezza e senza illusioni sul suo prossimo, sulle difficoltà, sui tranelli, le ostilità che esso ci infligge consapevolmente, volutamente o meno, nella vita quotidiana. Tutto questo era vero per lei come per ciascuno di noi. Ma ai suoi occhi scompariva completamente quando si trattava dei suoi allievi.

Non erano sempre soggetti facili, i suoi allievi; e non parlo tanto di quelli delle elementari, che pure erano sovente fra i più culturalmente diseredati e refrattari alla scuola e a chi la faceva, in quel mondo di mezzo secolo fa. Parlo degli studenti bolognesi del '68 che facevano tremare i professori della secondaria e dell'università; e di ogni giovane maschio o femmina degli anni non meno difficili che seguirono. Li conoscevo genericamente, perché erano come i miei, e ne analizzavo quotidianamente i modi di dire, di fare, di trattare gli insegnanti, detentori e servi del "potere", del "sistema". Vedevo insegnanti scontrarsi con loro senza successo, e rifugiarsi senza aver potuto stabilire un contatto; altri ne vedevo piegarsi alle richieste, ai linguaggi, ai costumi imposti dagli studenti, imitandoli per ingraziarseli, riuscendo a guadagnare soltanto ironica disistima e sospetto.

Nulla di questo per Anna. Da tutto il suo comportamento risultava soltanto che il suo allievo era "buono" per vocazione o che poteva diventarlo in un batter d'occhio. La sua fiducia nella umanità appena venuta al mondo o giovane di esperienza in esso era assoluta. Non credo che per lei l'allunno nascesse buono in senso roussoviano. Nasceva però, come tutti, con una gran voglia di vivere e di capire. Ed era, credo, questa voglia che lei sapeva trarre in luce quasi immediatamente, identificandola con naturalezza, adattandosi ad essa e sollecitandola; e sollecitando tutti i sentimenti di soddisfazione, prima, di stima e di affetto poi derivanti dalla constatazione da parte dei ragazzi che con lei "si viveva" davvero, che le cose diventano chiare: non facili, ma limpide; e limpide dovevano essere le idee di chi voleva comprenderle e maneggiarle; e con le cose tutto veniva ad essere a portata di mano, di pensiero, di parola: gli eventi e i rapporti quotidiani. In

una parola, la vita.

Il suo essere maestra era un essere per ciascuno dei suoi allievi, grandi e piccoli, una messaggera della vita del mondo, una interprete della loro vita. Basta sentirla parlare nella ultima testimonianza videoregistrata che se ne conserva. Dice cose semplici, elementari, un po' alla Giuseppe Lombardo Radice. Ma in realtà parla alla Anna Fantini; e non spiega "come si fa", ma dice come sono i ragazzi e come si deve essere per star con loro. È maestra – ripeto con mie parole – chi a scuola, con gli allievi, vive la classe come un mondo; un mondo di curiosità e interessi, discorsi e progetti, problemi e responsabilità, incubi e sogni. È maestra chi trova le parole e gli atti per star con loro, e dir loro tutto quel che sa di utile in ogni momento su quel mondo comune, e su quello di fuori che si proietta dentro e che li aspetta.

Le parole di Anna sono diverse, e anche più semplici. Ma il loro carattere costante sta nella rinuncia ad analizzare il rapporto didattico, secondo i canoni validi delle scienze dell'educazione. Non che non ne sapesse anche di quelle: all'Università non si insegna con la semplice ingenuità, e d'altra parte le sue cronache didattiche erano sempre tecnicamente inappuntabili. Il fatto è che fuori di occasioni specifiche di lavoro critico, quando bisognava andare a fondo di un discorso di educazione, quel che veniva in primo piano del bambino e del giovane era sempre la persona intera: non quella che si deve istruire, e di cui si deve parlare con gli addetti ai lavori, ma quella con cui si vive e che impara a vivere insieme con noi.

Non so se la scuola possa sempre far questo. Dovrebbe, certo, ma io per mio conto le chiedo di meno, le chiedo soltanto quanto è effettivamente, autenticamente possibile ad ogni insegnante. Vero è comunque che i bambini e i ragazzi non chiederebbero soltanto istruzione, che la loro richiesta è tanto indicibile quanto potenzialmente infinita. E se qualcuna – come Anna – si mostra capace di soddisfarla, allora diventa per loro la vera e l'unica maestra, come era lei: quella che vale e resterà dentro di loro per

tutta la vita.

NOTE

¹ Raffaele Laporta (nato a Pescara l'11 marzo 1916 – deceduto a Firenze il 16 novembre 2000) si era laureato in Giurisprudenza a Roma nel 1937. Successivamente, a parte il periodo bellico, ha insegnato nei licei fino al 1958. Dal 1960 ha insegnato in varie università. Nel 1985 è stato preside della facoltà di Lettere e Filosofia a Chieti. Ha diretto la *Scuola-Città Pestalozzi* dal 1957 al 1963. Negli anni '50 ha partecipato intensamente alle attività del Movimento e dal 1952 al 1957 si è occupato, fra l'altro, della stampa della rivista *Cooperazione educativa* (a Pescara). È stato direttore di *Scuola e Città*. Ha pubblicato numerosi libri: *Educazione e libertà in una società in progresso*, *La comunità scolastica*, *La difficile scommessa*, *L'autoeducazione delle comunità*, *Il tempo libero dai sei agli undici anni*, ecc. (presso La Nuova Italia); *Insegnanti come e perché* (Lisciani); *L'insegnante: Guida alla salute professionale* (Mursia). Con queste parole inizia una testimonianza scritta di Tamagnini (in data 31.1.2001): “*Raffaele Laporta, personalità ricca e lineare, è stato soprattutto un grande educatore. Io di lui ho conservato un ricordo indelebile e profondo, e la sua scomparsa ha ravvivato in me ed ha reso più struggente l'affetto che ho sempre nutrito per lui. Vorrei qui ricordarlo con parole degne, ma dentro di me ora ho solo un gran vuoto e non ho pensieri traducibili in parole, pertanto mi limiterò a ricordarlo come impareggiabile amico e compagno di lavoro nel nostro impegno comune per la creazione del nostro Movimento di Cooperazione Educativa...*”.

² Trad.: Ultimo ma non meno importante.

Rino Giovanetti

RICORDANDO ANNA

Conobbi Anna una sera a casa sua, che ci andai con Pino.¹

Era una sera di fine novembre. La sirena del porto fischiava insistentemente perché i marinai non si perdessero nella fitta nebbia che attanagliava tutto in un'ovatta umida e grigia.

Al tepore di una stufetta parlammo a lungo delle *tecniche Freinet* e di ciò che, sulla base di quella esperienza, si poteva fare anche da noi.

Dell'Anna mi colpì l'entusiasmo, la grande determinazione a tentare l'esperimento, la sua preparazione culturale e professionale.

Era noto che fosse una brava insegnante, quella sera ne ebbi ampia conferma. Così entrammo in sintonia, decisi a lavorare per una scuola che rifuggisse i metodi tradizionali e fosse più attenta alle necessità dei bambini.

A tale scopo le *tecniche Freinet* sembravano le più rispondenti perché davano al bambino grande libertà d'azione ed il ruolo di protagonista nella conquista del sapere.

Anna fu con noi anche molto generosa, mettendo a nostra disposizione alcune stanze della sua casa dove stabilimmo la sede per i nostri incontri e per il nostro lavoro. Fu a casa sua che prese corpo l'organizzazione della CTS, fu a casa sua che il 4 novembre 1951 fu ufficialmente costituita la "Cooperativa della Tipografia a Scuola", oggi MCE. A casa sua fu ospite Célestin Freinet quando venne a Fano per prendere contatto con il nostro Movimento. È stata lei la nostra ambasciatrice al Congresso dell'ICEM a Vence² al quale parteciparono tanti insegnanti francesi e delegati esteri. Quando tornò non mancò di comunicare a tutti noi il suo entusiasmo per la magnifica esperienza vissuta.

Ma ciò che più mi entusias mò di Anna fu il suo modo di stare con i bambini, di muoversi in mezzo a loro, tutti, alla conquista del sapere: senza imposizioni, senza certezze assolute.

Invitato da lei, un giorno andai nella sua classe a Marotta. Fu un giorno per me pieno di emozioni e di grande arricchimento interiore. Era la sua, nell'anno 1951-52, una classe di bambini provenienti da diverse regioni



PICCOLA OASI

A Marotta c'è un collegio che si chiama « Piccola Oasi » e raccoglie i bambini di tanti paesi d'Italia.

Adesso vi parleremo della nostra classe: Noi siamo trenta dentro una classe, e facciamo la terza A.

Marotta si trova sul mare, il mare è il nostro amico vicino, noi lo guardiamo alla mattina e lo vediamo molto bello, quando è estate è bellissimo il nostro mare.

d'Italia, dislocati a Marotta dal *Collegio Zandonai* di Pesaro,³ per lo più orfani e sbandati, comunque testimonianza vivente del crollo morale del nostro Paese prodotto dalla guerra terminata da poco.

Una classe difficile, dunque, per l'eterogeneità della composizione, per le differenti abitudini, per i diversi modi di comportarsi, di pensare e di esprimersi. Tuttavia Anna era riuscita ad immettervi, con la sua intelligenza, quel giusto dosaggio di amore e di saggezza didattica che le fruttarono lusinghieri successi. Ma rimasi soprattutto colpito dallo spirito di reciproca tolleranza, dalla partecipazione attiva di tutti alla vita scolastica, dal concreto modo di lavorare e dalla grande disponibilità di Anna ad ascoltare e consigliare.

Quando, lasciando la scuola, ci salutammo mi disse: "Come vedi qui c'è tutto lo spirito della nostra CTS". Io annuii, ma non potei fare a meno di aggiungere: "Certamente, ma anche molto dell'Anna Fantini".

NOTE

¹ Pino è Giuseppe Tamagnini. Su Rino Giovanetti vedi Parte prima, p. 82, nota n. 47. Vedi anche “Impegno quotidiano di un maestro cooperatore”, a cura di Fausto Antonioni, in Rinaldo Rizzi, *Me sa che voi non menerete! (Fano 1951: nascita e prime prove della pedagogia popolare in Italia)*, Pesaro, Amministrazione provinciale, 1995, p. 193-199.

² Vedi “Congresso di Vence (Francia) – Lo stage Freinet”, Parte terza, p. 147.

³ Il *Collegio Zandonai* sorse per opera di Calvino Damiani, poi don Pietro, nato a Pesaro il 1° gennaio 1910. Il padre, mazziniano convinto, infermiere all’ospedale psichiatrico, morì di spagnola nel 1918. Il bambino trascorse l’infanzia con la nonna, quindi raggiunse la madre a Casorate Primo e andò a lavorare in un calzaturificio di Milano. Nel 1927 morì anche la madre, dopo mesi di sofferenze. Entrato in seminario, studiò con molta determinazione prima a Pesaro e poi a Fano. Venne ordinato sacerdote il 15 agosto 1938. Allo scoppio della guerra fu inviato in Libia come cappellano militare. Colpito dal tifo, rimpatriò in modo fortunoso. Dopo l’8 settembre 1943, sfollato in un paese dell’urbinato, salvò la popolazione da una rappresaglia dei tedeschi offrendosi volontario per la fucilazione. Fu risparmiato. Al passaggio del fronte seguì gli alleati e, giunto al Campo di Udine, organizzò l’assistenza alle migliaia di profughi e ai reduci dai campi di concentramento della Germania, della Russia e della Jugoslavia. La situazione particolarmente drammatica dei bambini lo indusse ad aprire un collegio nella sua Pesaro, affrontando non poche difficoltà economiche. Il Collegio avviò la sua attività nell’agosto 1946 come colonia estiva per bambini provenienti dalla Venezia Giulia, dall’Istria e dalla Dalmazia. Fu inaugurato ufficialmente il 15 ottobre dello stesso anno col nome di “*Collegio Zandonai*”. In questo modo don Pietro voleva ricordare l’amico Riccardo Zandonai, compositore, insegnante al Conservatorio Rossini di Pesaro, deceduto il 5 giugno 1944. All’inizio il Collegio ospitava una cinquantina di bambini. Ben presto, superato il numero di 350 ospiti, fu necessario costruire un nuovo edificio, il “Villaggio del fanciullo”, inaugurato nel 1949. Fin dall’inizio nel Collegio funzionarono sezioni di scuola

elementare statale e, poi, di avviamento professionale e di scuola media. Nel 1950 i ragazzi erano 800, provenienti ormai da ogni regione. Si calcola che il Collegio abbia ospitato almeno 100.000 bambini. Al fondatore, deceduto il 2 giugno 1997, vennero assegnate numerose onorificenze fra cui una Medaglia d'oro per benemerite scolastiche ed educative (1957) e il titolo di Grande Ufficiale al merito della Repubblica Italiana (1981). Attualmente il vasto complesso edilizio dello *Zandonai-Opera Padre Damiani*, ospita una Casa di riposo per Anziani e un istituto privato con scuola materna, elementare, media e liceo. Vedi Bruno Cagnoli, *Opera Padre Damiani*, Rovereto, Longo editore, 1988. Vedi anche p. 153, nota n. 1.



Sono gli ultimi giorni di scuola e Anna Fantini (ormai all'università) passa a salutare gli alunni della sua amica Isa Sassi Guerrato.

LA LEZIONE UNIVERSITARIA DI ANNA FANTINI

Ricordo bene¹ quando Raffaele Laporta, che in quel periodo lasciava l'insegnamento universitario bolognese per Roma, mi disse che l'Anna Fantini avrebbe volentieri preso l'incarico di insegnare ai nostri allievi del corso di laurea in Pedagogia, magari attraverso le *esercitazioni*, che organizzavano gruppi di studio su diversi argomenti – con me – in particolare *la didattica* per questioni, livelli e contenuti diversi.

Fu così che iniziò un rapporto “formale” dell'Anna Fantini con me e con la nostra Università. Ho sott'occhio anzitutto il programma di Pedagogia per il 1° anno, che tenevo io stesso per incarico e che scandiva il nostro impegno in un primo momento (dal 20 novembre 1971 al 20 gennaio 1972), per affrontare la lettura ed il commento del libro recentemente edito di W. Kenneth Richmond, *La rivoluzione nell'insegnamento*, ma anche una serie di “incontri con i collaboratori laureati” per la scelta degli argomenti di studio per i singoli gruppi; ed in un secondo momento (dal 20 gennaio al termine dell'anno accademico) per la lettura e l'analisi critica – essenzialmente con il sottoscritto, titolare dell'insegnamento – di *Come pensiamo* di J. Dewey e di *Verso una teoria dell'istruzione* di J. Bruner: momento che vedeva, parallelamente, lo spiegarsi del lavoro per gruppi (di 20 studenti ciascuno, per incontri settimanali di 2 ore) su argomenti diversi gestiti dai “collaboratori laureati” (che corrispondeva ad un termine praticamente ufficiale). Si trattava di 6 gruppi, anzi di 7 comprendendo quello che gestivo personalmente: miei collaboratori erano allora E. Agostini, G. Balduzzi, A. Colombo, A. Faeti, V. Pallotti ed Anna Fantini; essa sviluppava il seguente argomento: “Gli strumenti didattici per il rinnovamento della scuola di base (3-14 anni)”.

Gli strumenti di lavoro a cui si riferiva la pratica di gruppo guidata dalla Fantini erano:

- Mario Lodi, *Il paese sbagliato*, Torino, Einaudi;
- Célestin Freinet, *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia.

Occorre ricordare che l'argomento generale del corso, stabilito in qualche modo concordemente da tutta la nostra *équipe* riguardava

“Metodologia e didattica generale”:

- la scuola di fronte alla realtà sociale e culturale dei nostri tempi;
- teoria della scuola e dell’istruzione;
- sviluppo intellettuale e stimolazione intellettuale;
- il rinnovamento della didattica: funzionalismo e strutturalismo;
- problemi specifici della didattica.

Il ritmo di lavoro seguiva un impegno per un verso del tutto autonomo nella responsabilità delle scelte di ogni collaboratore del corso, ma per altro senso quasi “corale” nell’indirizzo generale di un *compito con-diviso* da ciascuno e da tutti, in cui le competenze personali, ma anche il gusto degli studi e il temperamento giocavano la loro parte molto schiettamente. Il sottoscritto era raramente presente negli incontri dei gruppi, ma partecipava alle conclusioni, che comprendevano un discorso, che doveva essere opportunamente preparato, sulla valutazione del lavoro svolto, comprensivo della considerazione dell’apporto di ciascuno studente. Talora qualche singolo (o sottogruppo) si impegnava nello sviluppo di una ricerca (relazione o dissertazione come forma), il che era obbligatorio per i non-frequentanti i gruppi.

Un giudizio sull’insegnamento della Fantini debbono darlo gli allievi, e mi accorgo che qualche testimonianza significativa è stata segnata. Con Lei era, per me, un senso di reciproco rispetto e di “compagnevole” amicizia, di cordialità che è rimasta viva anche dopo che era terminato quel periodo di collaborazione in sede universitaria. La Fantini ci teneva di mostrare il reale clima di interesse e di partecipazione che si sviluppava nel suo gruppo, anche quando durante i periodi duri, di “piombo” della vita universitaria, il suo gruppo riuscì, con grande dignità e, direi, “umanità”, a farsi accettare nel bel locale delle mense studentesche, per poter comunque lavorare e concludere sul precedente operato. Anna Fantini era concorde con quanti ritenevano comunque la competenza e la non-violenza dei metodi elementi necessari di un rinnovamento che non poteva mitizzarsi nel fanatismo “rivoluzionario”.

La Fantini continuò a lavorare per le lezioni del mio corso fino all’anno accademico 1976-1977 (non trovo più il suo nome nel programma, che fu semplicemente ciclostilato, per il 1977-1978). Se diamo un’occhiata a quel programma (tenendo conto che ogni anno v’era per noi come un aggiornamento obbligatorio dei temi da sviluppare), vediamo che, se il programma

generale del corso era in quell'anno "Verso una scuola alternativa: strutture in crisi e nuove prospettive didattiche", il lavoro di gruppo dell'Anna Fantini, che iniziò il 2 dicembre 1976 (ore 17), riguardava la "Professione insegnante: un ruolo in crisi", ove si indicavano i seguenti strumenti di lavoro:

- Célestin Freinet, *La scuola moderna*, Torino, Loescher;
- Maria Corda Costa e altri, *Orientamenti per la sperimentazione didattica*, Torino, Loescher;
- più i testi opzionali:
 - Francesco De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, Milano, Feltrinelli;
 - Angelo Pescarini e altri, *La riforma possibile*, Milano, Feltrinelli;
 - Aldo Pettini e altri, *Il libro di testo nella didattica moderna*, Firenze, La Nuova Italia.

Dunque la Fantini rinnovava negli anni del suo impegno universitario la tematica, unendo la fedeltà ai temi classici dell'insegnamento del MCE con le proposte e le posizioni critiche all'ordine del giorno in quel periodo. Insistetti perché restasse con noi all'Università, e ne avrebbe avuto diritto per la continuità e completezza del precedente impegno: occorreva scegliere optando per un contratto universitario che precludesse alla funzione di ricercatore. Lei mi disse che ci aveva pensato, ma che, per la carriera passata – e l'età che non dimostrava affatto – non le era neppure conveniente tentare questo passaggio.

Restò vicina partecipando occasionalmente, ma anche aiutando l'organizzazione delle iniziative e la raccolta delle adesioni, finché ne ebbe la possibilità per la FNISM,² ricordo, anzitutto, ma sempre con il MCE ed anche con l'As.Pe.I.³... Era anche un modo di ricordare insieme i colleghi scomparsi, tra cui Alberto Evangelisti,⁴ che Le era stato così vicino quando accompagnammo al cimitero Bruno Ciari. Nei gruppi era impegnata a sviluppare, senza edulcorazioni, per carità, un senso comunitario come indispensabile momento di formazione. Ma La ricorderemo, suoi colleghi ed allievi, come l'abbiamo vista nel momento di lasciarci, con il suo volto sereno e quasi sorridente.

NOTE

¹ Vittorio Telmon, ordinario di Pedagogia all'Università di Bologna e da molti anni nel Comitato di consulenza della rivista pedagogica *Scuola e Città*.

² La FNISM (*Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media*) è una organizzazione professionale che vanta una storica tradizione di impegno laico e innovativo. Sorta agli albori del secolo XX per determinante iniziativa di Giuseppe Kirner, ha annoverato fra le proprie file Gaetano Salvemini.

³ L'As.Pe.I. (*Associazione Pedagogica Italiana*) è una aggregazione trasversale che organizza prevalentemente docenti universitari.

⁴ Alberto Evangelisti ebbe un ruolo fondamentale per la nascita della Casa MCE di Frontale (Apiro di Macerata) nella quale durante gli anni '50 e '60 si svolsero gli *stages* estivi del Movimento. Così lo ricorda Giuseppe Tamagnini: *"In quel periodo, giugno 1953,... invitai quegli amici là, nella mia casa. Fra loro c'era Alberto Evangelisti di Bologna il quale fu molto favorevolmente colpito dal paesaggio, dall'ospitalità di mia madre e dalla bontà del 'verdicchio' e dell'olio d'oliva (prodotti locali). Alberto, buongustaio bolognese, ispirato da tali suggestioni, lanciò l'idea di fare della mia casa un luogo di incontri estivi per i colleghi del nascente Movimento"*. Vedi Rinaldo Rizzi, *Formazione come pratica cooperativa*, Ronchi dei Legionari, Coop.Edit.MCE, 1997, p. 83.

Leda Poli

UNA DIDATTICA PER “NON PERDERSI”

Ho conosciuto Anna Fantini nell’ormai lontano 1971, anno in cui, appena diplomata e in attesa di concorso, mi iscrissi¹ alla facoltà di Magistero, per seguire il corso di laurea in Pedagogia. Per pura fortuna mi trovai a frequentare il seminario che Lei conduceva come collaboratrice del prof. Vittorio Telmon.

Ricordo che scelsi la sua proposta perché prevedeva l’analisi di una metodologia specifica. L’intenzione di insegnare era in me ancora vaga e tormentata da dubbi e insicurezze... tuttavia, una certa curiosità per la didattica persisteva.

Così La incontrai, anzi, La incontrammo.

Presto, infatti, fece di noi, studenti ignari, un gruppo vivo e solidale, teso a cogliere, attraverso la sua analisi delle *tecniche Freinet* e la “narrazione” della sua esperienza educativa, la concezione complessa della didattica, che emergeva da quel discorso: un processo costruttivo, con una propria dimensione creativa e insostituibile, nell’ambito di quelle che sarebbero poi state definite “Scienze dell’educazione”.

Ci rendevamo sempre più conto di avere tra noi chi aveva contribuito in modo decisivo alla definizione di una forma didattica ricca e feconda, che faceva della qualità della comunicazione nel rapporto educativo e dell’adeguatezza, dell’efficacia e della significatività delle proposte formative i propri valori primari.

Il bello era che Anna non ci “informava”, studiava con noi, si preoccupava di noi, era un educatore in campo. Per tutti era la prima volta che accadeva; era la prima volta che qualcuno si prendeva cura di noi come futuri educatori. L’istituto magistrale non aveva certamente contribuito a darci un’identità, una coscienza, una preparazione adeguata alla difficoltà del compito che ci attendeva. Capii che i miei dubbi, le mie insicurezze non erano dovuti a una scelta non sufficientemente autentica, bensì alla presenza di un vuoto nella mia formazione, di una mancanza, di cui solo il “discorso complesso” di Anna mi aveva resa consapevole.

Intendo dire che Anna non si limitò a dare consistenza alla nostra

formazione pedagogica, ma ci consegnò strumenti e modalità di intervento sul terreno educativo che, ad un tempo, ci aprirono la strada dell'operatività – allora per noi così difficile da ipotizzare e da progettare – e ci misero definitivamente al riparo dal pericolo della riduzione, della semplificazione e della eccessiva oggettivazione e quantificazione dei problemi educativi e delle procedure didattiche.

Non solo, ma ci abituò a diffidare anche del discorso didattico ingenuo e fumoso, che non cerca di ritrovarsi, di ridefinirsi, di riconfrontarsi in una dimensione scientifica aperta, flessibile, rigorosa.

Lei ci insegnò ad essere educatori, a non fuggire dalle nostre responsabilità, a dividere coi nostri bambini il fardello e la gioia della crescita, a imparare da loro e con loro... Ce lo diceva così:

“... Per vari anni ho fatto il mio lavoro coi bambini seduti nei banchi e non li ho considerati mai veri bambini, ma semplici alunni. La rivelazione la ebbi quando, per combinazione, accompagnai mio figlio in prima elementare² e, quell'anno, anch'io avevo una prima. Era la vivacità in persona e capii l'assurdità che per lui, e per gli altri bambini, rappresentava quel banco, che lo immobilizzava e lo zittiva per quattro ore. La sua vitalità non serviva alla scuola, egli non aveva modo di essere protagonista del suo apprendimento.

Di qui è cominciata la mia trasformazione: da quel momento non sono più andata a scuola per insegnare, ma per imparare ogni giorno qualcosa di nuovo, ed ho cominciato a vedere, in ogni bambino, un essere completo, in cui c'era già l'uomo futuro.

... I bambini vanno inseriti in una atmosfera vivente, che renda possibile a ciascuno esprimere il meglio di sé ed in cui tutti lavorino insieme e ciascuno lavori in funzione degli altri; solo così la classe diventa la 'piccola società' che educa alla 'grande società'. Nella scuola del banco e del silenzio il bambino non ascolta più, quella non è una scuola dove dicono come fare per pensare e per esprimersi...”.

Non La lasciai più.

Mi preparò al concorso e lo vinsi. Mi laureai. Insegno e studio da vent'anni ormai ed ogni volta che nei labirinti di oggi, non meno insidiosi di quelli di un tempo, ritrovo la strada, tutto ritorna e puntualmente i bambini Le danno ragione.

La strada è rimasta, per noi, quel tipo di ricerca didattica, non ancora perduta, che nasce come risposta a problemi reali, sa ricavare una propria ipotesi da un ampio orizzonte teorico di riferimento, procede senza semplificazioni o riduzioni artificiose e approda a risultati aperti, capaci di restituire all'orizzonte teorico elementi nuovi per una riflessione ulteriore, con cui riprendere il cammino.

Il suo "oggetto" è quel fenomeno particolarissimo e appassionante, che riempie di sé ogni evento dell'esperienza educativa: l'incontro, la relazione viva e per questo complessa, non riducibile, non imbrigliabile, tra un bambino, che ha bisogno di strumenti di crescita, ma che non può afferrare le risorse concettuali che gli vengono offerte, se non si creano le condizioni capaci di far agire appieno le modalità di pensiero delle quali è dotato e le conoscenze, gli strumenti disciplinari, occasioni insostituibili di crescita, ma solo a patto che si rispetti pienamente il loro statuto epistemologico, senza banalizzazioni.

E in mezzo, l'educatore, in campo, parte integrante dell'oggetto e osservatore, ad un tempo; regista discreto, che studia e predispone le condizioni capaci di rendere possibile, progressivo e felice l'incontro.

Anna ci riusciva sempre, con ogni bambino, in qualunque situazione, tale era la consistenza dei suoi strumenti e la ricchezza e l'adeguatezza del suo intervento.

E le "narrazioni" di quella sua straordinaria esperienza educativa, che tanto avrei voluto vederLe scrivere, restano per noi esempio prezioso di come elaborare un sistema descrittivo efficace di un processo didattico.

Esse rendevano, infatti, esplicito e osservabile il nucleo vivo di esperienza, il solo che può conferire ad una teoria didattica effettiva capacità di significare e forza rigeneratrice.

NOTE

¹ Leda Poli insegna nella scuola elementare. Laureatasi in Pedagogia, poi in Filosofia, ha compiuto il proprio itinerario di ricerca e di sperimentazione nei gruppi condotti da Maria Luisa Altieri Biagi e Fabrizio Frasnedi, presso il *Centro di Ricerca per la Didattica dell'Italiano* al Dipartimento di Italianistica dell'Università di Bologna, dove attualmente svolge attività di formazione. Vedi anche Parte prima, p. 86, nota n. 72.

² La prima scolarizzazione di un figlio è spesso fonte di ansia nei genitori, in ogni tempo, come dimostra questo passo dell'articolo "Mia figlia va a scuola!" scritto nel 1915 dal maestro Alberto Calderara: "*Niuno forse teme i maestri quanto i maestri, come forse niuno teme i medici quanto i medici stessi ... Badate, voi non saprete mai che cosa voglia dire insegnare, se non avrete mai un figlio da affidare a un maestro ... Donde viene che quest'anno io avverto in me una maggiore titubanza, quasi che dopo una dozzina di anni fossi ridiventato un maestro novellino?*" (in Giuseppe Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, Bemporad, 1923, p. 111). Gli stessi timori sono peraltro espressi dal grande pedagogista: "*Riflessioni fatte, giorno per giorno, in due, marito e moglie; brevi discussioni affettuose la sera, quando i bimbi dormono; ... paura della scuola, in cui una volta o l'altra dobbiamo pur mandare i nostri figliuoli, e bisogno di correggere gli effetti della scuola su quelli che già ci vanno*" (in *Orientamenti pedagogici*, II, Paravia, 1931, p. 26).

Gian Luigi Reali

GLI ANNI PIÙ BELLI

Ho conosciuto Anna Fantini il 1° ottobre 1959. Quello fu il mio primo giorno di scuola.¹ Non potevo immaginare che, da allora in poi, non ci saremmo più abbandonati e che, anzi, man mano che sarebbe passato il tempo, avrei compreso sempre più quanto lei fosse stata importante per me. Allora mi rammaricavo di quei lunghi periodi in cui non andavo a trovarla o non le telefonavo, perché troppo impegnato o semplicemente, come accade, per pigrizia. Tanto Anna era là, con tutto il suo affetto, con la sua grande saggezza e sarebbe stata sempre là ad aspettarmi in cima alle scale, le mani sui fianchi, sorridente, dicendomi: “Fatti un po’ vedere... Come sta il mio ragazzo?” So bene di essere stato un privilegiato, perché Anna mi ha dedicato una parte importante del suo affetto; forse perché sono stato prima un bambino e poi un ragazzo ed un uomo difficile.

Ricordo gli anni delle elementari come uno dei periodi più belli e più sereni della mia vita e posso dire di essere stato molto molto fortunato per aver potuto avere un’esperienza unica, fra le tante che mi potevano capitare, nell’aver Anna Fantini come insegnante. In lei si ritrovavano in un felice incontro rare qualità: una personalità spiccata ed umanissima e una grandissima professionalità, basata sulla padronanza delle tecniche d’insegnamento più all’avanguardia, sulla ricerca e la sperimentazione. Insegnando io stesso da diversi anni e, quindi, vivendo quotidianamente i problemi e le aspettative del mondo della scuola, posso affermare con certezza che il pensiero e l’opera di Anna Fantini sono strettamente attuali e tuttora innovativi. Infatti, in quante classi della scuola italiana, oggi, si privilegiano effettivamente attivismo e partecipazione degli alunni, quali noi vivemmo quasi quaranta anni fa? Io credo in molto poche.

La modernità delle sue idee, la qualità del suo lavoro, acquistano ancora più valore se si pensa alle difficoltà e alle diffidenze che dovette affrontare. Mentre Anna Fantini realizzava una scuola attiva, fatta di scolari che vivevano l’esperienza dell’apprendimento, anziché subirlo, mentre sviluppava le personalità dei suoi allievi nel rispetto delle migliori inclinazioni, il mondo della scuola era imprigionato in convenzioni che ben poco spazio



Bologna. Il lavoro meticoloso del gruppo addetto alla stampa

lasciavano all'inventiva, alla fantasia, a tutto ciò che di vivo un bambino potesse avere dentro di sé e che aspettava solo di essere portato in superficie. I bambini in punizione, in ginocchio accanto alla lavagna, rappresentavano la realtà di classi della nostra stessa scuola. In quelle aule regnava il silenzio più assoluto e i bambini erano immobili al loro posto, timorosi dell'insegnante.

Con ciò non si creda che la nostra classe fosse, allora, un esempio di caos pseudo-liberatorio. Noi parlavamo e ci muovevamo liberamente, perché Anna ci aveva insegnato ad usare la nostra libertà, per lavorare, ricercare, sperimentare, crescere nelle nostre scoperte. La nostra aula era una fucina di attività. Avevamo imparato ad organizzarci, a lavorare in gruppo, ad esprimere i nostri pensieri e a discuterli serenamente. Tante erano le possibilità a nostra disposizione che ognuno aveva il suo spazio e il suo momento per dedicarsi a ciò che più gli piaceva o verso cui era più portato.

C'era chi lavorava alla stampa e al giornalino e chi prediligeva dedicarsi

al testo libero e alla poesia. I gruppi preparavano lunghe e accurate ricerche sui primi viaggi spaziali² o sulle usanze dei popoli antichi, per poi illustrarle, con una relazione, al resto della classe, la quale, a sua volta, avrebbe partecipato con domande ai relatori per approfondire gli argomenti. Oppure si leggevano libri della nostra biblioteca, per poi drammatizzarli, con tanto di scenografia, ancora una volta davanti ai compagni. C'era il momento della corrispondenza con bambini di un'altra città e quello in cui, su un grande foglio bianco, ognuno disegnava e pitturava la sua piccola parte di Bologna. I classici non ci spaventavano e discutevamo se fosse un personaggio più positivo Orlando oppure Agricane, dopo averne inciso su un nastro la recita dei dialoghi più interessanti.³

Provammo persino a comprendere i meccanismi della democrazia simulando l'elezione del Presidente della Repubblica, che si sarebbe in effetti dovuta svolgere pochi giorni dopo; votammo i nomi che circolavano in classe da parte dei compagni più informati e, curiosamente, la nostra elezione coincise con quella autentica, che quell'anno portò alla presidenza Antonio Segni.⁴

Io e i miei compagni abbiamo amato e stimato Anna Fantini, perché ha rispettato quello che ognuno di noi aveva dentro di sé. Non ci ha imposto la sua personalità, ma ha fatto in modo che fossimo noi a mostrare la nostra, imparando ad assumerci le responsabilità, ad organizzare i nostri studi e i nostri impegni, mettendo in luce le nostre curiosità, la nostra voglia di fare. Ci ha insegnato ad essere persone attive e a collaborare democraticamente, vivendo assieme agli altri. Anna ha curato i nostri cuori e le nostre menti, aiutandoci ad essere protagonisti delle nostre azioni a scuola per esserlo poi nella vita e, così facendo, ci ha donato fiducia e speranza nel futuro. Per tutti questi motivi, nessuno di noi, che abbiamo avuto la fortuna di conoscerla, potrà mai dimenticare questa donna ed insegnante straordinaria, che ha dato

tanto di se stessa ad ognuno di noi e al mondo della scuola.⁵

Note

¹ Gian Luigi Reali insegna inglese nella scuola elementare di via Scandellara in Bologna. Fino al 1976 l'anno scolastico iniziava il 1° ottobre (vedi anche a p. 136, nota n. 2).

² Erano gli anni eroici dei primi voli umani nello spazio, iniziati dal russo Yuri Gagarin (12 Aprile 1961). La competizione fra URSS ed USA, non solo spaziale, ma anche ideologica, politica, militare ed economica, si sviluppò intensa per tutto il decennio ed oltre. Solo verso la metà degli anni '70 le due superpotenze avviarono le prime forme di collaborazione in campo astronautico.

³ Riemerge da queste esperienze l'intuizione di Giuseppe Lombardo Radice e di altri pedagogisti idealisti sul valore formativo delle *“opere dei grandi”* anche nei confronti dei fanciulli perché *“essi ti lasciano sempre nel cuore l'aspirazione all'alto”*. Questo aspetto è ampiamente illustrato nella Premessa ai Programmi del 1923, ma solo le capacità didattiche e la sensibilità umana della maestra hanno reso indimenticabili le esperienze che portarono i bambini stessi alla conquista dei classici. Vedi *“Esperienze di drammatizzazione in una scuola elementare”*, Parte terza, p. 311; inoltre, in Appendice, *“Scuola Gualandi. Dal testo libero alla drammatizzazione”*, p. 384.

⁴ Antonio Segni (Sassari 1891-Roma 1972) fu tra i fondatori della Democrazia Cristiana nel 1943. Fu eletto deputato costituente. Successivamente, e fino ai primi anni '60, fu ministro dell'Agricoltura, della Pubblica Istruzione (1951-1953), della Difesa, degli Interni e degli Affari esteri. Fu anche capo del Governo. Eletto Presidente della Repubblica nel maggio 1962, fu costretto a dimettersi nel dicembre 1964 a causa di una trombosi cerebrale.

⁵ In una lettera del 14 novembre 1999, spedita insieme a fotografie e a pagine di quaderno, scrive: *“Per me [Anna] è stata come una seconda madre ed ora sono felice che ne venga riconosciuto il valore e la grandezza come persona e come insegnante”*. Più avanti aggiunge: *“Le fotocopie di*

alcuni miei quaderni mostrano il grande lavoro linguistico che si faceva in classe: testi liberi, temi guidati, storie inventate; commenti a poesie, a lezioni svolte in classe, a libri letti. L'obiettivo dell'Anna era chiaramente quello di portare al massimo la nostra capacità di espressione, di giudizio e critica. Voleva che imparassimo a ragionare con la nostra testa in ogni occasione e che riuscissimo ad esprimere tutto quello che avevamo nella nostra mente e nei nostri cuori. Per fare ciò ci ha offerto una vastissima gamma di possibilità, ci ha responsabilizzato e fatto sentire a nostro agio, importanti, perché i nostri lavori parlavano di noi e delle nostre sensazioni. E questo avveniva non solo in campo linguistico; basti pensare alle ricerche storiche e scientifiche che facevamo: al termine del lavoro ogni gruppo presentava alla classe i documenti trovati, le illustrazioni, e li spiegava; così si accendeva una discussione con commenti ed ulteriori domande. Per noi bambini, lavorare in questo modo è stato una bellissima avventura e ci ha aiutato a crescere come persone”.



La città vista con gli occhi dei bambini

Marco Lodi

ESPERIENZE INNOVATIVE E GRANDI IDEALI

Esistono degli incontri nell'esistenza di ogni uomo che si configurano come capitali, epicriticamente importanti, paradigmi dell'esistenza che la possono mutare in senso diametralmente opposto a quello in cui si era svolta sino a quel momento.

Credo¹ di aver avuto almeno tre di tali incontri nella mia vita, uno di questi è stato quello con Anna Fantini.

Dire che cosa sia stato tale incontro per me è assai difficile: si tratta di rievocare dalle nebbie di un tempo ahimé ormai lontano sensazioni ed emozioni che in quanto stabilitesi definitivamente nell'animo hanno una grande difficoltà a ricrearsi nella loro intensa vivezza primordiale: parlando di Anna dovrei quindi dire che Ella fu per me... Anna, e basta.

La sodalità successiva al primo incontro, nella classe 3^a/A dell'*Albini* non fece altro che confermare e rassodare la coscienza di una conoscenza che non avrebbe potuto far altro che configurarsi come "solo e soltanto arricchente" nella mia esistenza di giovane studente e poi di uomo.

Ormai la giovinezza è lontana ed il volto porta i segni del vissuto ma, quando ripenso ad Anna Fantini e a quegli anni lontani provo ancora la dolcezza e la forza che promanavano da Lei e dalle Sue idealità pedagogiche, ma non solo, dalle Sue qualità umane eccezionali.

Ah, il tempo non perdona e la fine è dietro l'angolo per ognuno di noi e la nostra esistenza oscilla continuamente tra i poli della speranza e l'elaborazione di lutti sempre più profondi e distruttivi per l'animo umano: la morte impietosa recide ogni fiore e lascia solchi di dolore che difficilmente potranno placarsi in elaborazioni od in ricordi.

Rivedo Anna quella mattina di tanti e tanti anni fa, come fosse ora: entrò in classe e si pose alla cattedra, semplicemente come era solita farlo Lei; la nostra non era una classe omogenea, non si era formata il primo anno delle magistrali per poi amalgamarsi via via, era bensì una classe ibrida per ampie iniezioni di "ripetenti" e di "ex-privatisti" (tra cui io).

In tal modo l'amalgama fu sempre molto difficile e arduo l'accettarsi ed anche alla fine della quarta tra noi esistevano delle fratture, che ora potrei

configurare come caratterologiche e socioculturali, che facevano rassomigliare la classe ad una pelle di leopardo: gruppi a sé stanti con scarsa o nulla interrelazione con gli altri: tant'è che dal lontano 1968 siamo riusciti a rincontrarci soltanto nel gennaio del 1993.

Culturalmente gli insegnanti che si alternavano sulla cattedra erano probabilmente quanto di meglio fosse possibile trovare e ritengo che le magistrali *Albini* di quegli anni non avessero nulla da invidiare ai licei del tempo (fatto salvo per il greco, naturalmente); le problematiche si evidenziavano allorquando si tentava un discorso umano: non esisteva alcuna possibilità di incontro e la resa scolastica era l'unico parametro accettabile come interrelazione insegnante-alunno.

In tale contesto l'entrata in aula di Anna, rassomigliò all'avventura cognitiva di un extraterrestre sulla terra; in noi si scatenarono le tensioni più inconfessabili che si sviluppano in ogni studente coartato e costretto ad un rendimento continuo pena l'emarginazione: Anna si configurava come un'Insegnante malleabile e forse anche timida e dispersiva così che la classe avrebbe avuto buon gioco a condurLa ove volesse, non certo a quell'impegno che ne risultò.

Anna aveva una grande professionalità, talento innato ma affinato probabilmente attraverso l'amore profondo che Ella aveva per la Sua professione: *docere*, insegnare; docente appunto nel più dialettico e imperativo modo: con l'amore di chi sa quanto la propria professione sia importantissima per colui che ad un docente si affida, e per la trasmissione della conoscenza ma in maggior modo per la "vita". Poco serve apprendere una congerie di nozioni se questa non "apre" la mente e prepara per il futuro, qualsiasi esso sarà.

Le sue lezioni mai erano pedanti o noiose ma sempre succose, dense di contenuti e che ti coinvolgevano costringendoti, senza parere, a star attento e a dare il meglio di te come Anna si aspettava.

Dal punto di vista metodologico Anna seppe "riscattare" il tirocinio dell'Istituto Magistrale "Albini" da quel limbo di semi-inutilità in cui era stato relegato per farne veramente una palestra: chi avrebbe insegnato trovava modo di prepararsi in maniera organica ed acconcia e ciò che più importava in modo *attuale*, per coloro i quali non avevano alcuna intenzione di insegnare i contenuti umani e culturali che apprendevano gli sarebbero in ogni modo serviti nella professione futura, quale essa fosse.

Il tirocinio nelle varie classi elementari con Lei si configurava come un

vero “ tirocinio ” all’ insegnamento in cui noi tutti ci sentivamo impegnati a dare il meglio a noi stessi ed ai bambini delle classi elementari nelle quali ci trovavamo ad “ imparare l’ arte dell’ insegnamento ”: mai perdiste di tempo, sempre interventi mirati e costruttivi. Tutti facemmo del nostro meglio per dimostrare ad Anna che avevamo compreso il Suo messaggio.

Anna fu anche la prima insegnante di tirocinio che, collegandosi alle sperimentazioni (a quel tempo!) in campo matematico, con l’ introduzione della “ insiemistica ” (la nostra era una *classe pilota*, a tale riguardo) volle inserirsi immediatamente nell’ ambito di una sperimentazione matematica più avanzata: ora fare insiemistica è cosa comune nelle classi elementari, a quel tempo si era ai primi tentativi ed alle prime esperienze in un’ ottica di valutazione della reale portata di quella rivoluzione derivante dalla introduzione della *nuova matematica* in ambito elementare, medio e superiore.

In accordo con il docente di Matematica, Ella profuse il meglio di sé in alcune lezioni di insiemistica (come veniva chiamata allora) collegata alle possibilità di sviluppo dell’ insegnamento dell’ aritmetica nella scuola elementare, ambito scolastico di nostra futura pertinenza.

Altra esperienza elettrizzante di quel nostro tirocinio fu quella che ora viene chiamata “ animazione teatrale ”, ma che noi chiamavamo più prosaicamente “ fare i burattini ”: erano quelli i primi anni in cui al seguito delle nuove metodologie didattiche che venivano a sovrapporsi ai, già a quel tempo vetusti, Programmi per la scuola elementare (con il globalismo, già superato in vari Paesi quasi nel momento stesso della sua introduzione in Italia)² si parlava di *animazione* come metodo per coinvolgere i fanciulli di una classe; ad Anna non parve vero di poter sfruttare la propensione di alcuni di noi per la recitazione allo scopo di tentare quest’ altro interessante esperimento didattico.

Facevamo quell’ anno il tirocinio presso le scuole *Carducci*. Tale sede aveva un teatrino in disuso (o mai utilizzato, che è più realistico) e i burattini, però mancavano scene e testi.

Dopo aver concertato con Anna l’ iter operativo alcuni della classe, tra cui io, ci mettemmo alla ricerca di un testo: non fu una cosa facile, ma alla fine approdammo all’ associazione “ *La Fameja Bulgneisa* ” ove trovammo aiuto e sussidio. Alla fine l’ esperienza finì per coinvolgere, come era nelle intenzioni, quasi tutta la classe: dalla dipintura delle scene, ai suoni (o colonna sonora che dir si voglia), alle luci, alla presentazione, alla battitura

a macchina del testo che ci era stato dato in prestito per breve tempo.

Fu un lavoro massacrante che si esaurì in alcune recite per le classi delle *Carducci*: ma quale soddisfazione vedere negli occhi di Anna la gioia e l'approvazione per il lavoro ben fatto, non dico della recita ben eseguita (anche se ciò avvenne, ma il risultato teatrale era in effetti relativo); era il discorso umano, psicologico ed educativo nonché formativo che stavano a cuore a Lei e tale messaggio di collaborazione e di univocità d'intenti era stato recepito da tutti noi.

Per Anna ogni momento era "didattico": l'attesa di entrare nelle aule, il viaggio in autobus, le brevi soste tra un'ora di lezione ed un'altra...

Con molto pudore lasciava intravedere quella che era stata la "Sua" esperienza scolastica: grandi scorci ideali ed un'esperienza maturata sul campo, il tutto temperato da un'appena accennata amarezza, quell'amarezza che permea il cuore di chi per un ideale ha lottato, sofferto e amato al di là del prezzo che si doveva pagare; sarebbe facile polemizzare di come Lei fu interdetto l'insegnamento della Religione perché applicava le teorie didattiche e pedagogiche del Freinet che, orrore, era un grandissimo pedagogista francese ma ahimé *di sinistra*!!! Non voglio farlo, noterò soltanto che Padre Marella,³ e chi è bolognese sa chi era P. Marella, quando era sacerdote a Spinea e Chioggia, fu sospeso *a divinis* dal patriarca di Venezia perché aveva creato degli oratori-laboratori per la povera gente: e ciò "puzzava" di modernismo!!

In una nazione come poteva essere questa povera Italia quale era uscita dalle convulsioni della guerra e della ricostruzione, ossessionata dal fantasma del "comunismo" agitato dalla classe politica del tempo, evidentemente un'insegnante elementare che si prendeva l'impegno di andare sino in Francia per adottare le tecniche didattiche di uno studioso di sinistra quale era il Freinet, doveva odorare di *zolfo*, ed insomma non si può impiantare una tipografia in classe!!!

Dopo la maturità ognuno prese la propria strada: per alcuni lineare, per altri lunga e tortuosa, ma comunque Anna per chi volle continuò ad essere guida, indirizzo, sostegno: un faro luminoso di esperienza di vita, un esempio coerente di umiltà unito ad una sempre maggiore conoscenza.

Ora Anna non è più, il suo è stato un tramonto dai bagliori di fuoco, una luce che ad ogni modo non si spegnerà mai poiché rimarrà per sempre

racchiusa nell'animo di coloro che furono "i suoi ragazzi".

Omaggio a Cesare Pavese

di Marco Lodi

(6 giugno 1983)

Verrà la morte e avrà il tuo passo,

verrà la morte

la falce ballonzolante

sulle scarne spalle.

Verrà la morte nerovestita

gli occhi vuoti

specchianti la mia disperazione.

Verrà la morte col suo ghigno cupo,

verrà pian piano

sfiorando l'erba del prato.

Verrà la morte e avrà la tua voce:

udire i suoni e le parole dolci,

dolci sussurri di dolci menzogne.

Verrà la morte, passerà la falce

riprenderà la via per andare

lontano.

Anna, addio!

Bologna, 31 luglio 1994

NOTE

¹ Marco Lodi fu alunno della Fantini negli anni scolastici 1966-67 e 1967-68. È psicologo, analista, psicoterapeuta e sessuologo in Bologna, oltre che laureato in Materie letterarie. È autore di numerosi saggi fra cui: “La bisessualità. Postulati teorici e realtà clinica. Ipotesi”, in *Rivista di sessuologia*, Vol. 12, n. 4, 1988, p. 321-334; “Il Suicidio. Meccanismi induttori e prognostici: sindrome presuicidale e crisi narcisistica”, in *Attualità in Psicologia*, Vol. 6, n. 1, 1991, p. 34-41; “Le radici del pregiudizio. Dalla diversità all’emarginazione”, in *Psicologia europea*, Vol. 4, n. 1, 1992, p. 41-50; “L’immaginario sessuale omosessuale tra fantasia ed erotismo: ipotesi, indicazioni di ricerca; breve indagine psicologica”, in *Attualità in Psicologia*, Vol. 7, n. 3, 1992, p. 71-78; “Disordini alimentari e terapie”, in *Famiglia oggi* (monografia dal titolo “Anoressia. Una comunicazione interrotta. Difficoltà di rapporti in famiglia”), n. 60, 1992, p. 13-20. Su Marco Lodi vedi anche Parte prima, p. 86, nota n. 71. Sul tirocinio vedi anche “Un anno di tirocinio”, Parte terza, p. 329.

² I cosiddetti Programmi Ermini, varati nel 1955 (DPR n. 503), entrarono in vigore dal 1° ottobre 1955 per la prima classe e dal 1° ottobre 1956 per le altre classi. Forse è utile ricordare che le lezioni avevano inizio il 1° ottobre e si concludevano il 15 giugno per un totale di 180 giorni; tale durata ci poneva alla pari con la Turchia, contro i 245 giorni di Germania e Olanda e i 250 di USA e URSS (da Iginio Di Martino, *Enciclopedia della gestione della scuola*, Milano, Teti Ed., 1977). Una decisa svolta si ebbe con la legge 4.8.1977, n. 517, art. 11, che anticipò l’inizio delle lezioni fra il 10 e il 20 settembre, in modo differenziato da regione a regione, prescrivendo una durata effettiva di almeno 215 giorni, esclusi i festivi. Pochi anni dopo, la durata delle lezioni fu ridotta a non meno di 200 giorni.

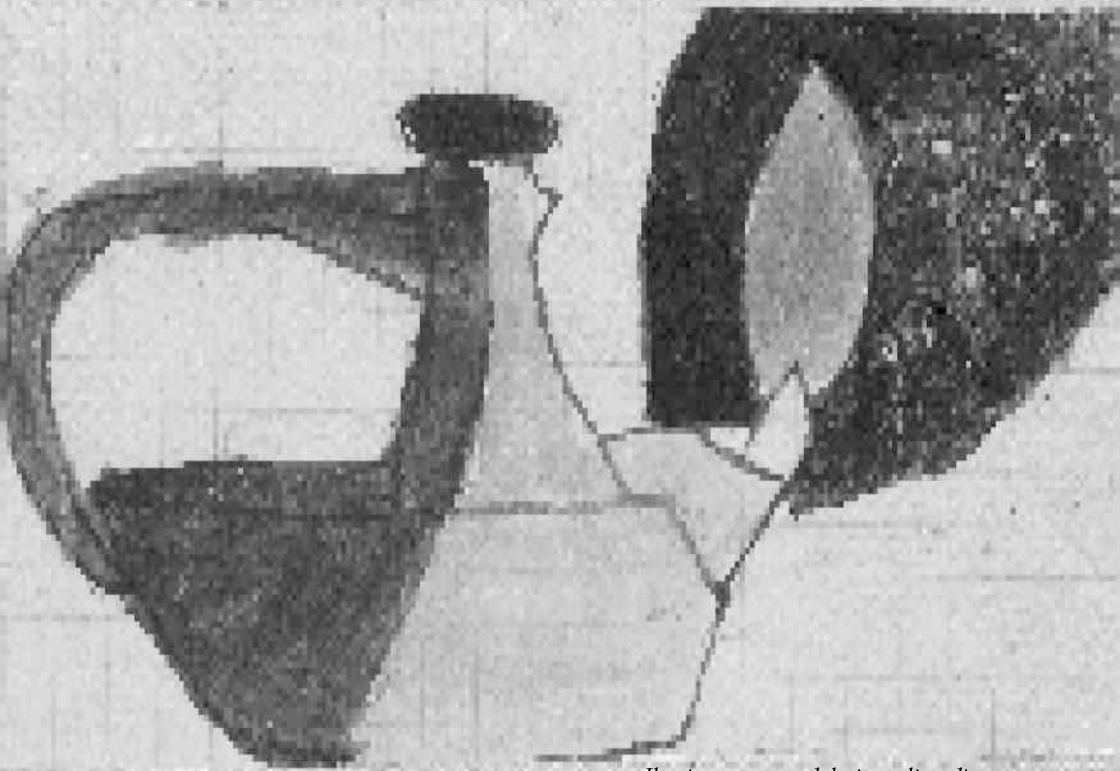
³ Olinto Marella nacque a Pellestrina (Venezia) nel 1882 e morì a S. Lazzaro di Savena (Bologna) nel 1969. Personaggio straordinario, dalla vita travagliata, è ricordato con molto affetto a Bologna per le numerose iniziative umanitarie. Nacque in una famiglia agiata, aperta alle idee nuove e sensibile ai problemi sociali. Il padre era medico condotto e “medico dei poveri”. Studiò in seminario a Roma insieme ad Angelo Roncalli (futuro

papa Giovanni XXIII). Nel 1904 venne ordinato sacerdote e ricevette l'incarico come insegnante di "Esegesi biblica e storia ecclesiastica" al seminario di Chioggia. Contemporaneamente, la sua attenzione ai problemi sociali lo spinse a realizzare un "Ricreatorio popolare" ed una "Scuola per l'Infanzia". Ospitò perfino lo scomunicato don Romolo Murri. Inesorabile giunse la sospensione *a divinis* (1909). Pur con difficoltà continuò a dedicarsi ai derelitti. Laureatosi in Filosofia (1916) e conseguito il Diploma di Magistero (1917), insegnò nei licei di Messina, Pola, Rieti, Ferrara e infine giunse a Bologna, prima al Liceo *Galvani* (1924) e poi al *Minghetti* (1931-48). Nel 1925 fu riabilitato. Sviluppò una intensa attività a favore dei bambini abbandonati, degli orfani, degli ebrei perseguitati, soccorse i feriti durante la guerra 1940-45. Dopo l'8 settembre 1943 ospitò trenta soldati e rischiò la fucilazione. Nel dopoguerra accolse e sistemò presso famiglie quasi diecimila ragazzi sbandati. Nel 1948 fondò la *Città dei Ragazzi* con laboratori-scuola per la formazione in numerose attività professionali, e inoltre opere pie, case rifugio, case famiglia e cooperative nella regione e nel pesarese (S. Agata Feltria). Nel 1958 trasferì la Città dei Ragazzi e i suoi laboratori a S. Lazzaro di Savena (Bologna), cui affiancò un *Villaggio artigiano*. Quando il suo stipendio e le offerte non bastavano a sfamare i suoi assistiti, inforcava la leggendaria bicicletta e faceva la questua nelle vie del centro, davanti ai bar, al teatro, allo stadio, ovunque. Per le sue benemerienze ebbe prestigiosi riconoscimenti fra cui una *medaglia d'oro* quale "Amico dei Poveri" concessa dall'Amministrazione della Provincia di Bologna. [Si ringrazia l'archivio bolognese de *Il Resto del Carlino* per l'ampia documentazione inviata].

TIPOGRAFIA A. DI NINO & C.

ANNO I - N. 1 - DICEMBRE 1968

LA LINGUA



Il primo numero del giornalino di Roccanova: una comune copertina di quaderno rivoltata e l'illustrazione realizzata su fogli residui

ROCCANOVA

DELLA TERZA CLASSE MAGGIOR

ROCCANOVA (ROCCANOVA)

MARCO & ANTONIO ANTONI

VENTUNO SETTEMBRE: SI RICOMINCIA

Quest'anno ho avuto la sensazione netta che le vacanze siano state un po' lunghe.¹ Ho ripensato all'inizio, ai vari mesi trascorsi e mi sono convinto che le vacanze sono sembrate lunghe perché esse mi hanno dato molto: una esperienza nuova, togliendomi da un isolamento che non è, ormai, che un ricordo per me. Voglio dire che durante le vacanze c'è stato il nostro Congresso di Pisa al quale ho partecipato soltanto, forse, per le calde parole che Tamagnini mi scrisse, non avendo trovato tra le altre, la mia adesione.

È stata la prima volta, quella, che io mi sia mosso, per il mio lavoro di scuola: non ne sono pentito.²

Non c'era a Pisa niente di stucchevole, di cattedratico; tutti mi erano famigliari come se li avessi sempre conosciuti; tutto mi è piaciuto: solo non mi andavano giù quelle poltroncine di velluto rosso...

Quando il treno, che portava via la Fantini, la Marina, Barbanti ed altri, si fu allontanato, io che li avevo accompagnati - prima di rientrare all'asilo *Calandrini* con il caro Faetti - restai solo nella stazione di Pisa e pensai che per me quel congresso non era finito, perché avendomi dato tanto mi aveva impegnato per un lavoro migliore. Quel lavoro non sarà più portato avanti con la fatica e la disperazione dell'isolamento, perché c'è di mezzo il Congresso di Pisa. Sì, è stato quell'impegno che mi ha fatto sembrare lunghe le vacanze e mi ha dato il desiderio di ritornare a scuola, di ricominciare con gioia.

Ventuno settembre: primo giorno di iscrizioni. Sono entrato nell'aula, ho guardato all'intorno, ma lo sguardo mio si è fermato sull'alluminio grigiastro della pressa, lì sul tavolino.

Essa era muta e fredda come un qualsiasi "strumento", una qualsiasi cosa morta: le mancava quel calore che la vivificava, la riscaldava e faceva brillare di gioia gli occhi ai bimbi che, essi soli, sapevano darle vita e sapevano farne qualcosa che partecipava della loro vita.

E qui mi ricordai di te, Anna Fantini, di ciò che hai scritto nell'articolo "La tecnica e lo spirito", pubblicato dall'ultimo numero del *Bollettino*,³ e di quello che mi dicevi a Pisa. Hai perfettamente ragione: qualsiasi tecnica o

strumento, restano vuoti, inutili e non servono a dare un briciolo di risultato, se manca “lo spirito” vivificatore, se manca l’anima, il cuore, del fanciullo e... del maestro. La pressa non mi diceva e non poteva dirmi niente, perché mancavano i miei fanciulli. Allora, cara Anna, ho capito di trovarmi nella situazione di quei visitatori (che tanto amano i fanciulli col domandare insistentemente: “L’hai fatto proprio tu?”), i quali quando vedono la pressa non riescono a capire perché tanto entusiasmo e tanta gioia: la pressa non dice loro niente, come non ha detto niente a me il 21 settembre, giacché presa in sé non è niente e solo i fanciulli ne fanno qualcosa.

Ed hai ancora più ragione, quando dici che dobbiamo più noi ai fanciulli, che essi a noi; perché è proprio vero che essi ci incoraggiano, ci animano, e mentre crediamo di educare loro, sono essi a liberarci dall’educazione falsa e sbagliata che abbiamo avuta e ci aiutano a rifare noi stessi.

Mi piace dire che debbo tanto ai miei fanciulli se mi sono messo su di un piano educativo nuovo; se sono venuto a Pisa; se ho conosciuto voi tutti, amici della CTS; se non mi sento più solo nel mio lavoro; se il mio lavoro ora mi appassiona; se, infine, ho lasciato lo studio dell’*Octavius*⁴ per il mio ultimo esame – che vicinissimo preme – per scrivere, come non ho mai fatto, queste poche righe.

NOTE

¹ Il brano è tratto da *Cooperazione educativa*, n. 12, ottobre 1953, p. 8-9.

² Arturo Arcomano è nato nel 1927 a Roccanova, in provincia di Potenza. Negli anni cinquanta ha insegnato nella scuola elementare ed ha attivato la corrispondenza interscolastica con la classe di Anna Fantini. Si è molto adoperato per diffondere le tecniche Freinet nelle regioni del Sud. Successivamente, docente di Pedagogia presso l'Istituto Universitario Orientale di Napoli, è stato autore di alcune pubblicazioni su scuola e società nel Mezzogiorno.

³ Vedi Parte terza, p. 189.

⁴ Dialogo dell'apologista Minucio Felice dove l'autore si pone come arbitro della pacata discussione tra il cristiano Ottavio e il pagano Cecilio. Scritto verso il 200 d.C.

La stampa sulle pagine di quaderno ✕

Noi stiamo sulle pagine del quaderno perché non abbiamo tanta carta per stampare. Quest'anno, stamparemo molte notizie ai nostri amici di scuola.

Noi per incominciare a stampare abbiamo incominciato con la carta del quaderno vecchio della scuola.

Aesso lo dobbiamo mandare a dire al Sindaco che ci deve dare la carta per stampare.

Roccanova, 11-Dicembre-1959

Greco Vincenzo ✕ ✕

«Ringraziamento agli amici di Pesaro per le stoffe e
Tanti ringraziamenti a tutti per la stoffina che noi
non conosciamo. Quando stamattina il maestro è
giunto a scuola noi non aspettavamo questo regalo
e ci ha detto che voi avevate mandato la stoffina.

Ci abbiamo fatto la composizione e De Riti non
sapete che quelle stoffe erano animali del mare.
Tanti ringraziamenti a tutti per questo regalo.

Roccanova, 11-12-1959-

(Cotugno-Rocano)

PARTE TERZA

LAVORARE INSIEME

Sono venute le bambine della quarta femminile per vedere come si lavora alla stampa.

E oggi abbiamo lavorato insieme alla stampa.

Abbiamo visto che si faceva più presto. Si può lavorare insieme quando si va lavorare se no, c'è confusione e le cose si anche guastano.

Nella nostra scuola ci sono parecchi che non sanno lavorare insieme. Quando abbiamo lavorato alla stampa uno faceva un periodo e un altro ne faceva un altro e si faceva più presto.

In una fabbrica così fanno lavorare insieme e fanno i pezzi e si fa una macchina. Così alla stampa si fanno i periodi e si mettono nella prova.

Quando facciamo i lavori lavoriamo tutti insieme. E quindi lavorare insieme è una bella cosa.

ROCCANOVA, 20-1-1958

COLLAURO ROCCO

ANNA MARCUCCI FANTINI

Antologia degli scritti



*Linoleografia tratta dalla raccolta di poesie
"Dall'autunno alla primavera" (1952-1953)*

La rivista Cooperazione educativa, con la dicitura "Bollettino di Studi e Notizie del MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA", fino al n. 4-5 del febbraio-marzo 1958, anno VII, aveva una numerazione basata sull'anno scolastico come le attuali riviste didattiche. Inizialmente veniva ciclostilata; dal 15 novembre 1952 fu pubblicata a stampa direttamente dal MCE. Successivamente, e fino all'anno 2000, è stata pubblicata da La Nuova Italia, con numerazione basata sull'anno solare; limitatamente al 1958, uscì con il n. 1 (ancora anno VII) in maggio.

LO “STAGE FREINET”

Congresso di Vence (Francia)

La Signora Anna Fantini, che si è assunta il non lieve onere di un viaggio in Francia per assistere in qualità di delegata della nostra organizzazione al congresso dell'Institut Coopératif de l'École Moderne che si è tenuto recentemente a Vence, ci scrive alcune sue impressioni.¹

Nei giorni 17, 18 e 19 settembre u. s. si è tenuto a Vence (Alpi Marittime), nella ridente villa-scuola di Célestin Freinet, uno stage al quale erano presenti più di cento insegnanti francesi ed un buon numero di delegati di varie nazioni, fra cui la sottoscritta delegata della nostra Cooperativa.

Come è impossibile rendere attraverso uno scritto lo spirito vivente della pedagogia del Freinet, così è impossibile rendere efficacemente l'atmosfera eccezionale di fraterno cameratismo, di proficua collaborazione, di fattivo entusiasmo, in cui si sono svolti i lavori del Congresso.

Ai congressi del Freinet si parla poco e si lavora seriamente. Ognuno vi giunge ben preparato, con un compito specifico, con un'esperienza personale. Le commissioni di lavoro si riuniscono liberamente, a seconda dei vari problemi da trattare, ed il loro lavoro è coordinato e fattivo e completamente esente da verbalismo, da retorica, da esibizionismo.

In sede di assemblee plenarie, presiedute dal Freinet, le commissioni riferiscono con uno stringato resoconto sui risultati raggiunti; su tali resoconti si accendono animate discussioni a cui tutti partecipano, e affiorano allora le varie tendenze, assai varie veramente, ideologiche, politiche, religiose, ma le discussioni si risolvono sempre in modo concreto e positivo perché sul piano pratico delle realizzazioni pedagogiche, scevri come sono da ogni settarismo e da ogni preconcetto, trovano sempre un terreno comune d'intesa: il sacro rispetto per il miracolo meraviglioso che è il libero sbocciare della personalità infantile.

Di particolare interesse per me è stata la mostra del disegno infantile,² di cui mi riprometto di parlare in un prossimo numero del bollettino; la tecnica usata per il disegno infantile dalle scuole del Freinet ho potuto notare che è molto simile, almeno a giudicare dai risultati, a quella usata in alcune delle nostre scuole d'avanguardia, come “Scuola Viva” di Roma, diretta dalla

Signorina Mungo,³ e la Scuola Italo-Svizzera⁴ di Rimini; ma quest'attività del bambino, inserita in quell'atmosfera eccezionale e in quel complesso di altre attività altrettanto eccezionali che costituiscono il miracolo della "scuola Freinet", acquista un valore ed un significato, artistico e pedagogico, tutto particolare.

Dopo aver partecipato, in comunità d'intenti e d'ideali, ad un congresso del Freinet, veramente si acquista la certezza che un grande passo è stato compiuto sulla via dell'educazione popolare e che solo con l'unione e la collaborazione si possono ottenere realizzazioni concrete; la certezza che anche noi se sapremo lavorare uniti, liberi da ogni particolarismo e da ogni preconcetto potremo apportare un notevole miglioramento ed incremento alle nostre possibilità di lavoro scolastico ed un efficace contributo al rinnovamento della nostra scuola.

Colgo l'occasione per ringraziare calorosamente, anche a nome della Cooperativa, il Signor e la Signora Freinet insieme a tutti i loro collaboratori per la generosa ospitalità, per la simpatica gentile ed affettuosa accoglienza, per il molto materiale regalatomi o datomi a metà prezzo, infine di tutte le premure e le gentilezze di cui sono stata fatta oggetto.

¹ Dal *Bollettino – Circolare della CTS*, n. 4, 1951, p. 5-6 (con il limografo).

² Un determinante contributo allo studio della libera espressione grafico-pittorica e al suo specifico carattere artistico è stato dato dalla consorte di Freinet, Élise. Vedi Célestin Freinet, *L'apprendimento del disegno*, Roma, Editori Riuniti, 1980.

³ Carmela Mungo (1894-1980), direttrice didattica, è stata parecchio attiva nel MCE. Ha scritto numerosi libri per insegnanti (*Arte e tecnica nell'insegnamento elementare*, 1947; *La grammatica e la lingua*, 1948; *Cento lezioni base*, 1950; *Grammatica italiana*, 1954; *Pensieri sull'educare*, 1954; *Diario di bordo*, 1971), libri di testo e per ragazzi; ha fondato e diretto la rivista *Athena* ed è stata direttrice del periodico *Tecnica dell'Insegnare*. In una sua scuola alla periferia di Roma aveva dato avvio all'esperienza denominata "Scuola Viva", caratterizzata da lavori manuali di ogni genere, stampa, e molto teatro. Questa iniziativa si avvaleva della piena collaborazione dell'insegnante in pensione Argia Pucci, autrice di varie pubblicazioni. Vedi AA.VV., *Scuola Viva (Origine di una esperienza educativa)*, Roma, EI-Edizioni Interculturali, 1998.

⁴ Centro Educativo Italo-Svizzero (CEIS). Vedi Parte prima, p. 76, nota n. 24 e

PRIME IMPRESSIONI... TIPOGRAFICHE

Esperienze

Iniziamo qui la rubrica, che noi consideriamo l'anima del nostro bollettino, in cui raccoglieremo le esperienze dei colleghi, nella speranza di potervi accogliere numerosissime relazioni di cui ognuno possa giovarsi.

Iniziamo con un brillante articolo¹ della collega Fantini nel quale ciò che siamo venuti dicendo nelle pagine precedenti è visto in atto ed ha pertanto un valore dimostrativo assai maggiore.

Per i miei ragazzi la "Tipografia a Scuola" era diventata un mito; ne avevo parlato tanto verso la fine dello scorso anno scolastico, e all'inizio del nuovo ne avevo trionfalmente annunciato l'arrivo, ma... passa un giorno passa l'altro... la mia scatola di caratteri, dopo aver peregrinato di scuola in scuola in tutto il Circolo, aveva stabilito dimora in una classe lontana e sembrava disposta a non tornar più alla base.²

Vi garantisco che ogni mattina mi vergognavo di entrare in classe a mani vuote ed il veder ripetersi nei visetti ansiosi un senso di delusa aspettativa mi era insopportabile. Cominciavano intanto ad arrivare i primi giornalini italiani e stranieri e Guerrino, non potendo far altro si mise a *stampare a mano* le sue composizioni, che Aurelio, il Raffaello ufficiale della classe, illustrava coscienziosamente, mentre Gino, un ragazzo che la sventura ha precocemente maturato, col suo senso pratico preparava in un angolo dell'aula e in uno stanzino adiacente, con vecchie tavole rimediate nella soffitta del collegio, un banco e degli scaffali per ricevere degnamente il tanto sospirato impianto tipografico e lo schedario che purtroppo è ancora soltanto nelle nostre aspirazioni.

Finalmente qualche giorno fa ecco discendere dall'auto di servizio una dignitosa signora carica all'inverosimile di pacchi e pacchettini di strane forme.

"Ma che c'è dentro che pesa tanto?" chiede curioso il fattorino.

"Parole, soltanto parole." rispondo.

Ed ora provate voi a frenare trenta diavoletti scatenati che tutto vogliono vedere, toccare, provare... la classe è trasformata in una moderna torre di Babele ove tutti i dialetti s'incrociano, perché i miei alunni, che provengono

da varie regioni d'Italia, nei momenti più emozionanti si esprimono con la lingua che è loro più familiare. Basta, riesco a far comprendere che per oggi è impossibile far comporre a tutti un giornalino particolare e viene ristabilito un certo ordine; Gino assume il comando della squadra di turno, ma, ahimé, durante le varie peregrinazioni i caratteri hanno pensato bene di fare quattro chiacchiere tra loro, e le caselle sono piene a casaccio delle lettere più disparate. Niente scoraggiamento. Oh, invidiabile entusiasmo infantile che nessuna difficoltà riesce a smorzare! I caratteri vengono rimessi a posto con certissima pazienza e, non tutto il male vien per nuocere, questa operazione serve a dare subito ai ragazzi una sicura conoscenza delle lettere e della loro disposizione nella cassetta.

Finalmente la prima composizione è iniziata. I bimbi prontamente capiscono le mie spiegazioni sull'uso dei compositori e si mettono al lavoro con gran fervore. Momento di euforia generale: "Ma è facile, facilissimo...". Abbandono a se stessi i Gutenberg in erba per dedicarmi ad altri lavori. Aurelio passa con disinvoltura dalle matite colorate al bulino e comincia ad incidere sul linoleum nientemeno che il ritratto di un compagno, i compositori si allineano sul tavolo ed io penso orgogliosa: "Di questo passo comporre più di una pagina al giorno...". Ma no, cari colleghi non crediate che tutto vada così liscio, verranno, verranno le dolenti note e la nostra *nobilitate si parrà* (accidenti alla cultura classica!)³ nelle composizioni sulla pressa e sulla stampa.

La prima composizione è terminata. Avanti: inchiostro, rullo, interlinee, pressa... (rivolgo un nostalgico pensiero ai colleghi della sede che, in vista dello smalto delle unghie, sempre mi hanno risparmiato questo lavoro!): disponiamo i compositori, l'incisione, passiamo il rullo inchiostro... pronti... via... Tutto da rifare... la composizione pende miseramente da un lato ed alcuni compositori sono composti al rovescio.

Un po' nervosa prendo in mano un compositore dimenticando di stringere la vite e, con un sinistro rovinio, i caratteri cascano e si disperdono per il pavimento. Gentilmente, ma con fermezza, Gino, che comprende a volo la situazione, mi dice: "Signora, Lei vada a lavarsi le mani, qui ci penso io". Infatti quando ritorno i caratteri sono tornati in bell'ordine nella cassetta e Gino e la sua squadra sono già tornati al lavoro per ricomporre le linee sbagliate. L'indomani finalmente (sì, c'è stato ancora qualche inconveniente, qualche riga che non veniva bene, ecc.) nel complesso tutto è andato abbastanza bene. Ecco la prima pagina a stampa, veramente un po' sbilena,

Collegio Zanussi

di Photo

da

l'autunno
alla

primavera

1952-1953



passare di mano in mano ammirata certamente più di un raro incunabulo.

Il povero Allegretti, che è magro come un chiodo, risulta nella linoleografia polpacciuto e muscoloso come un *boxeur*, però in compenso i commenti sono entusiasti: “Si legge tutto meglio che nel libro... Finalmente possiamo anche noi stampare il giornalino da mandare ai nostri corrispondenti... Signora, vero che Allegretti somiglia nella bocca?... Signora adesso facciamo tutto da noi e lei starà a vedere”.

Sì, cari ragazzi, è proprio questo che farò, io starò solo a vedere, perché il valore delle nostre tecniche è tutto qui, se non si comprende subito che la tipografia non è per il maestro, ma è solamente per i ragazzi, se non si fa ad essi il maggior credito, se non si ha fiducia nelle infinite risorse dello spirito infantile, la tipografia non porterà alcun rinnovamento nella Scuola e sarà un qualunque sussidio didattico o, peggio, un mezzo per far della *réclame* al maestro (mi si perdoni l'espressione un po' forte, ma anche ultimamente abbiamo potuto constatare che molti considerano la tipografia a scuola soltanto come un mezzo che consente di mettere in mostra le composizioni ed il lavoro svolto, tutto ad onore e gloria dell'insegnante) mentre il suo altissimo valore pedagogico non è certo nello strumento, ma nello spirito nuovo che essa per necessità di cose porta nella scuola che l'adotta.

I problemi che subito si impongono all'attenzione dell'insegnante non sono certamente nuovi per noi, nuovo è invece il fatto che se prima ci si poteva accontentare di una parziale soluzione di essi, oppure rimandarla ad un domani che restava quasi sempre futuro, oggi essi rivestono un'urgenza alla quale non è possibile sottrarsi se non si vuole deludere la fiducia che i nostri alunni ripongono in noi, ed anche la fiducia che noi abbiamo in noi stessi. Confesso che io credevo di poter inserire la tipografia nel lavoro scolastico senza attuare una vera e propria rivoluzione del nostro modo consueto di lavoro, ed invece l'esperienza ha dimostrato che è impossibile.

I bambini che per la prima volta hanno veramente creato qualche cosa che è interamente frutto della loro attività intellettuale e manuale ad un tempo, non si assoggettano più ad un'applicazione che non li impegni interamente. Non sono più pazienti o impazienti uditori delle lezioni, più o meno passivi scrittori di dettati o altro, essi, in forza del loro buon diritto, esigono di costruire direttamente il loro sapere e sintomi di questa loro esigenza insoddisfatta sono l'indisciplina e la disattenzione.

L'attivismo quindi, che spesso era soltanto una vernice che rivestiva di modernità i nostri vecchi metodi, diventa per forza di cose lo spirito vitale

della scuola rinnovata. Esso non può più esaurirsi nella divisione degli alunni in gruppo, negli incarichi o nel semplice fatto che, mentre alcuni alunni fanno una cosa altri ne fanno un'altra, e che per muoversi dal posto non è necessario avere il permesso dell'insegnante; ma ci costringe a guardar bene in faccia la realtà delle cose e ad adeguarsi veramente alle moderne esigenze di bambini nati e cresciuti nel secolo del dinamismo.

Sono i nostri stessi alunni che ci fanno comprendere che l'atmosfera della classe è mutata quando ci guardano imbarazzati e a disagio e ci seguono solo per compiacenza se noi tentiamo, o per l'assillo del programma o per una nostra meno felice disposizione d'animo, di ritornare all'antico regime, sono essi che ci spingono risolutamente, con la ferrea logica infantile che non ammette dissonanze o discontinuità, ad attuare un nuovo modo di vita veramente attivo, non nella forma, ma nella sostanza.

Giorni fa in una scuola fanese fu chiesto da una tirocinante ad un bimbo di prima chi fosse il più bravo della classe e questi rispose pronto e sicuro: "Il Maestro".

Ora non è facile conquistare questo posto di primo della classe, di *par inter pares*, ed è ancora più difficile mantenerlo, perché esso impegna da parte nostra cuore cervello e nervi... ma io vi garantisco che la mia mèta è questa: giungere ad essere la prima della classe nella mia classe.

¹ Dal *Bollettino – Circolare della CTS*, n. 7, 1952, p. 4-8 (ciclostilato). L'esperienza descritta fu realizzata presso la scuola *Piccola Oasi* di Marotta, una sezione staccata del *Collegio Zandonai* che non era in grado di ospitare, nella sede di Pesaro, tutti i bambini che vi affluivano. "Per il crescente numero di bambini, don Pietro temporaneamente ne trasferisce 150 a Marotta, una colonia lungo il mare dalla spiaggia sassosa, ma aperta e sorridente ... Sono state trasferite le classi elementari, essendo appunto le classi a Pesaro in numero troppo elevato. Questa succursale ha nome *Piccola Oasi* e, come scuola, dipende dalla Direzione didattica di Mondolfo... A Marotta nasce pure la Scuola di ceramica e di falegnameria, trasferita poi a Pesaro" (da Bruno Cagnoli, *Opera Padre Damiani*, Rovereto, Longo editore, 1988). Vedi a p. 114, nota n. 3.

² La brillante espressione è tratta da "La partenza del crociato" di Giovanni Visconti Venosta: "Passa un giorno, passa l'altro, / Mai non torna il nostro Anselmo, / Perché egli era molto scaltro / Andò in guerra e mise l'elmo... / Mise l'elmo sulla testa / Per non farsi troppo mal...".

³ Dante, Canto II dell'*Inferno*, v. 7-9: "O muse, o alto ingegno, or m'aiutate; / o

ZONE FRONTIÈRE



*Giornalino proveniente da Watrelos,
presso Roubaix*

— Journal mensuel de la Commission d'assistance
de l'Asile de Garçons Watrelos.
Le directeur de l'Asile : VANDEPUTTE

mente che scrivesti ciò ch'io vidi, / qui si parrà la tua nobilitate".

CORRISPONDENZA INTERSCOLASTICA

Programmi massimi e programmi minimi

Riceviamo dal collega Poggi di Firenze alcune osservazioni a proposito della corrispondenza interscolastica¹ su segnalazione.

Sono perfettamente d'accordo con il collega Poggi che la corrispondenza scolastica ideale è quella che non viene iniziata a caso, ma con scopi ben definiti e rispondenti ad un piano di lavoro e all'interesse della scolaresca. Nella vita gli amici ce li scegliamo, non ci vengono imposti, e così dovrebbe essere nella scuola viva. E la scheda per le richieste di corrispondenza da noi inserita nei precedenti bollettini fa fede che proprio questa è la nostra aspirazione: ma questo è un programma massimo; noi, per ora dobbiamo accontentarci di un programma minimo. Non è sempre possibile per molte e ben comprensibili ragioni venire incontro ai desiderata dei vari aderenti e allora bisogna lasciare al caso la scelta piuttosto che lasciare nostri aderenti senza corrispondenza.

Caro collega io spero tu vorrai convenire sul fatto che la nostra Cooperativa è sorta con lo scopo ben preciso di unire idealmente un gruppo di insegnanti che hanno le stesse aspirazioni e che si muovono insomma sullo stesso piano pedagogico, perché dalla loro collaborazione sorga veramente una scuola attiva. Vorrai pure convenire che base di questa collaborazione è la corrispondenza interscolastica. Fermi restando questi due punti, e senza limitar per nulla altre corrispondenze che rispondano per l'ambiente esterno all'interesse suscitato nei ragazzi da letture o altro, io credo che si possa corrispondere anche con una classe che ci viene assegnata per caso sì, ma che soltanto per il fatto di aderire alla nostra Cooperativa ci dà la sicurezza di essere sul nostro stesso piano pedagogico per il suo orientamento interno. Per quanto poi riguarda l'interesse dei ragazzi... ma è così facile far sorgere l'interesse dei ragazzi, quel che è difficile è mantenerlo e trarre da esso il massimo rendimento.

Ora io penso che se anche all'inizio i nostri ragazzi non saranno entusiasti per i corrispondenti sconosciuti, l'entusiasmo non tarderà a sorgere se le due scolaresche, pur essendo a centinaia di chilometri di distanza, respirano la stessa atmosfera nella loro classe.

Noi, caro collega, se vogliamo che la nostra bella iniziativa non si

esaurisca nel nulla, dobbiamo incominciare da un programma minimo... non pensiamo per ora che a collaborare attivamente fra di noi, ad organizzare scambi proficui che non siano possibilmente unilaterali... per la nostra Cooperativa. Noi dobbiamo ancora creare gli strumenti che renderanno più agevole ed efficace il nostro compito, tutto quel materiale di cui anche tu, sono certa, senti la mancanza; e questi strumenti debbono sorgere dalle nostre esperienze fatte in collaborazione fra di noi. Questo è il programma minimo. Ma io mi auguro, caro collega, che presto ci venga consentito anche un programma più vasto, che ci sia cioè consentito, per l'ampiezza che il nostro movimento prenderà sicuramente se noi collaboreremo attivamente, scegliere i nostri corrispondenti in modo che essi rispondano in pieno a tutti i requisiti che noi desideriamo... e quando i convegni che faremo ci avranno fatto conoscere e resi veramente amici, allora potremo aspirare al programma massimo.

P.S. Tutti i colleghi che stampano un giornalino sono vivamente pregati di inviame qualche copia alla sede della Cooperativa.

¹ Pubblicato sul *Bollettino – Circolare della CTS*, n. 8, 1952, p. 11 (ciclostilato).

IL FANCIULLO ED IL COLORE

Non credevo, dopo quindici anni di insegnamento, che mi fosse dato di ritornare indietro nel tempo e di ritrovare in me l'entusiasmo della neofita che per la prima volta si trova a contatto con l'animo del fanciullo.¹

È questo un anno scolastico che io ricorderò con una certa commozione, come sempre si ricordano le prime esperienze, perché forse non mi sarà più dato di assistere con tanto deliziato stupore allo sbocciare, secondo la propria natura ed il proprio carattere, dello spirito infantile, libero da ogni costrizione del corpo e del cervello.

Questo è per noi l'anno del caos e per ora, nel sonante cantiere in cui si è trasformata la mia aula, siamo nella fase direi sperimentale e non ancora organizzativa; insieme facciamo esperienze, insieme cerchiamo formule valide a conciliare l'attivismo integrale con i Programmi (per ora però nella mia scuola vi è di tutto... fuorché delle formule), insieme ci rammarichiamo per i nostri insuccessi ed insieme infine ci ralleghiamo delle nostre riuscite.

Ciò che noi consideriamo fra le cose riuscite sono senza dubbio i nostri disegni. Come dissi in un articolo precedente, nello stage di Vence ebbi campo di ammirare una esposizione di quadri di fanciulli veramente meravigliosi, organizzata da Élise Freinet. Avevo sempre considerato il disegno come mezzo naturale d'espressione del fanciullo, ma solo allora ne compresi la vitale funzione e le infinite possibilità che esso offre se coltivato con tecniche adeguate e in un ambiente adatto. Date al fanciullo non un limitato foglio di album o di quaderno, non un lapis difficile da maneggiare, o dei pastelli dai colori più o meno sbiaditi, ma dategli un foglio grande, tale che possa contenere tutto quello che egli vuole esprimere, mettetegli nelle mani un pezzetto di gesso per tirare le linee essenziali del disegno poi dei pennelli e dei colori vivaci (e se è padrone di ciò che vuole esprimere disegnerà direttamente col pennello) e vedrete le piccole meraviglie che egli saprà creare.

Disegni viventi, disegni che veramente *dicono qualche cosa*, non morte riproduzioni più o meno dal vero, o illustrazioni fredde di composizioni.

Attraverso il colore il fanciullo parla ed esprime le belle fantasie che attraversano la sua mente, i suoi sentimenti più intimi, come egli vede il mondo e la natura, con un così sicuro senso del colore, una audacia ed un buon gusto da meravigliare anche chi ha piena fiducia nelle possibilità

creative dello spirito infantile.

Io mi diverto un mondo a vedere animarsi sotto i miei occhi i disegni che Maurizio mi presenta: un muro grezzo ed una porta chiusa, un prato con un animale dalla *faccia* stranamente umana.

– Che bestia è? chiedo interessata.

Maurizio non risponde, va al posto e scrive dietro al suo disegno:

– Come voi vedete, c'è una mucca che sta dritta e la povera casa, la porta è chiusa. Il cielo è molto sereno e molto caldo. La gente dice che è caldo, ma la povera casa è sempre chiusa.

Rocca è sardo (da notare che insegno in un collegio a bambini di varie regioni d'Italia), era un ragazzo chiuso ed anche molto indisciplinato, ora che può esprimere attraverso il colore l'acuta nostalgia che tormentava la sua anima è tornato sereno. Disegna nuraghi, fichi d'India, donne e uomini in ricchi costumi, paesi di rozza pietra. E parla ora, e cerca di farmi penetrare nel suo mondo col tormento dell'artista che non sa rendere perfettamente attraverso la sorda materia le belle visioni che sorgono nel suo spirito. Finisce sempre col dirmi: "Ma è tutto molto più bello!"

Gino ha fatto due quadri: in uno ha messo i suoi cari monti, una casa, la sua casa, ed una donna, la sua mamma: "È magra, signora, perché lavora tanto". Nell'altro quadro un cielo blu con tre enormi stelle, un viale con qualche cipresso, una porta chiusa sormontata da una croce: "È il cimitero dove c'è il mio babbo".

D'Agostini, animo sereno, pensa anche lui a casa sua e dal ricordo... nascono due ghiande, e dietro scrive: "La ghianda nasce nel bosco su delle grandi querce ed è molto buona per i maiali che la mangiano volentieri perché li mantiene su, loro sono grassi e se mangiano la ghianda diventano più grassi ancora e dopo li mangiamo noi".

Uno dei compromessi fra il programma (*mia ombra di Banco*)² e l'attivismo avviene attraverso il disegno, ma di questo parlerò in un altro articolo. La nostra scuola ha i muri tappezzati di quadri dai colori gioiosi di cui siamo orgogliosissimi. E senza giungere alle esagerazioni di coloro che si entusiasmano di fronte a qualunque scarabocchio infantile, dico solo che il fanciullo, tanto più vicino di noi alla natura, privo di qualunque inibizione, con un patrimonio ancora intatto di vive impressioni, sa ottenere col colore ciò che a noi sarebbe difficilissimo ottenere, a meno di essere grandi artisti.

E ciò non ci deve meravigliare. Spesso anche a voi sarà capitato di trovare nelle composizioni spontanee dei vostri ragazzi espressioni d'alta poesia



*Un gruppo di alunni di Marotta di Fano al lavoro
nell'angolo della pittura (1955-56)*

i colori a colla

che vi hanno fatto pensare ai grandi poeti, ed il disegno infantile, naturale mezzo d'espressione, con le sue immagini ardite e nello stesso tempo incantevolmente ingenuo, ci ricorda alcuni grandi artisti moderni.

Dice il nostro Lombardo Radice: "I più grandi sono sempre i più semplici".³ E il Freinet dice pure: "I grandi artisti son quelli che conservano la freschezza di spirito dei fanciulli".⁴

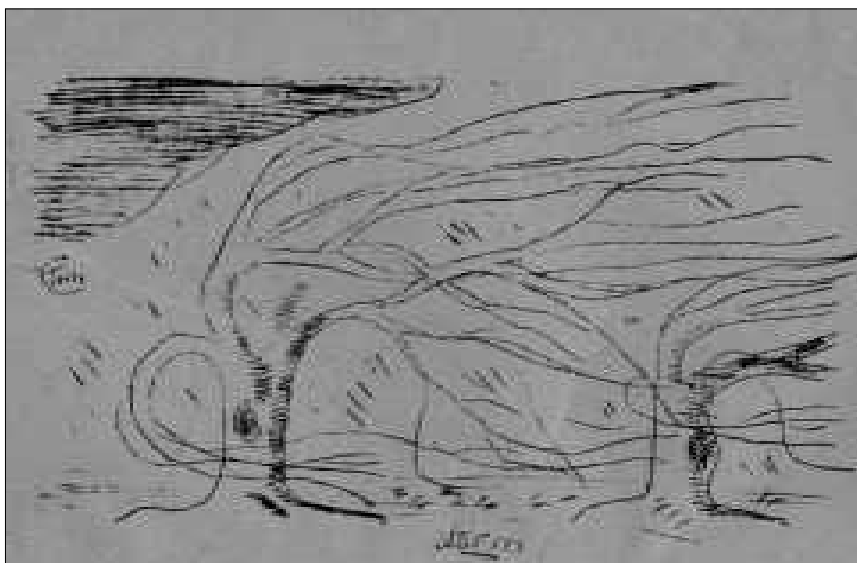
¹ Dal *Bollettino – Circolare della CTS*, n. 9, 1952, p. 11-12.

² Espressione usata per indicare un ricordo ossessivo, una colpa. Nel *Macbeth* di W. Shakespeare, Atti III e IV, lo spettro di *Banquo* torna a terrorizzare il protagonista che si era macchiato del suo sangue: "Orrore! Ma è così, lo vedo! Perché l'insanguinata ombra di Banquo...".

³ Precisamente, dalla Premessa ai Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari (O. M. 11 novembre 1923 in applicazione del R. D. 1° ottobre 1923, n. 2185): "Non abbia mai ritegno il maestro dei fanciulli di accostarsi alle opere dei grandi ... I più grandi autori sono sempre i più semplici ... Essi ti lasciano sempre nel cuore l'aspirazione all'alto ...".

⁴ È difficile rintracciare con precisione la fonte di questa come di altre citazioni. Per testimonianza dello stesso Tamagnini, nei primi anni di vita della CTS, le problematiche concernenti le tecniche Freinet venivano approfondite con scambi epistolari e mediante la lettura de *L'Éducateur*. Comunque, già nel 1951 (vedi a p. 173-174) era disponibile il libro *Naissance d'une pédagogie populaire* di Élise Freinet; la traduzione, ad opera di Tamagnini e Dina Parigi, era portata a termine nel luglio 1954 e pubblicata in forma ridotta da La Nuova Italia nel 1955 (*Nascita di una pedagogia popolare*). Nel 1962 furono pubblicati *I detti di Matteo* (trad. Tamagnini) e nel 1969 *Le mie tecniche*; altre opere furono tradotte fra il 1970 e i primi anni '80. Si consiglia la lettura del libro *L'apprendimento del disegno*, impostato da Célestin Freinet, completato dalla moglie Élise e stampato nel 1969. In Italia è stato pubblicato dagli Editori Riuniti nel 1980. In esso si descrive l'applicazione del metodo naturale nel disegno e si documenta l'evoluzione delle capacità grafiche del bambino di anno in anno avendo come riferimento il corpo umano, le case, le auto, gli uccelli ed i cavalli. In particolare si sottolinea che "I grandi artisti sono coloro che sanno ripercorrere le tappe della loro infanzia per

consolidare un talento che completa le capacità dell'età matura" (p. 107). Anche il Movimento italiano, fin dalle origini, ha studiato e valorizzato l'espressione grafica del bambino; vedi *Didattica operativa*, vari libri di Mario Lodi, *Educazione segnica grafica*, ed infine *Tutto il tempo che va via (Mostra dello scarabocchio)*. Vedi anche "Il disegno infantile", di Gemma Harasim, in *Athena fanciulla* di



La tempesta. Illustrazione stampata con il limografo tratta dal giornalino olandese "De Noordzeester". Attraverso le immagini i bambini superano la barriera della lingua e sviluppano senso estetico.



Bologna. Mentre la classe è immersa in attività di ricerca e documentazione, il gruppo addetto alla stampa inizia il suo lavoro.

Giuseppe Lombardo Radice, 1926, p. 141-220.

NOI, I RAGAZZI... E IL PROGRAMMA

Molti e complessi problemi si pongono all'attenzione dell'insegnante¹ la cui classe viva sul piano dell'attivismo. Uno dei più pressanti è senza dubbio questo: conciliare i ragazzi e noi... col programma da svolgere. Se non si riesce ad armonizzare fra loro queste entità diverse anche se si lavora con entusiasmo, anche se agli effetti della formazione del fanciullo l'atmosfera che si respira nella classe è veramente salubre, manca pur sempre a noi quel senso di completa serenità, così necessario allo svolgimento felice di ciò che ci siamo prefissati. Vi sono, come dire, dei cedimenti nel tono generale della classe e questo porta a notevoli dispersioni di tempo, scoraggiamenti da parte nostra, e sconcerti da parte degli alunni che, ormai sulla via di costruire da soli il proprio sapere, non sanno più accettare un insegnamento imposto che li distoglie magari proprio sul punto più interessante di qualche loro esperienza. A me è capitato di accorgermi ad un certo punto che i miei ragazzi sapevano una infinità di cose che secondo i Programmi non erano in obbligo di sapere, mentre ne ignoravano altre che invece avrebbero dovuto conoscere. Cercai di correre ai ripari, feci qualche infelice tentativo di richiamarli all'ordine, ma non mi ci volle molto a capire che non c'era proprio nulla da fare... o abbandonare tutto quello che avevamo acquistato, e francamente né io né loro ce ne sentivamo disposti; o trovare una soluzione che permettesse di armonizzare la mia opera con il loro lavoro secondo un normale svolgersi del programma.

So bene che tutti i problemi che noi trattiamo in questa nostra palestra non ce li siamo inventati noi; sono problemi che noi possiamo veder trattati nei manuali, nelle riviste e, a proposito ed anche a sproposito, ce li siamo sentiti ripetere in molte occasioni. Ma, vedete, io mi sono accorta quest'anno che ben diverso è risolvere i problemi dall'alto di una cattedra, da quello che possa essere il risolverli vivendo invece fra i banchi di una scuola. So bene quindi che vere e proprie soluzioni vevoli per tutti non ve ne sono e non possono esservi, pure una soluzione parziale di essi, la sola che ci permetta di lavorare con serietà, può esserci data soltanto dal possesso di un'abbondante ed adatto materiale al quale il fanciullo possa liberamente attingere, a seconda delle necessità del momento.

Voi avrete immagino già provato a prepararvi da soli questo materiale.

Anche io ho provato, ma l'impresa è veramente impossibile. Il ragazzo è insaziabile nella sua brama di sapere. Quelle schede che voi con tanta fatica avete oggi preparate, già domani sono sfruttate e ne occorrerebbero delle nuove, mentre poi continuamente vengono posti nella vostra classe nuovi problemi che esigono risposte sempre più ampie e complesse.

Per quanto riguarda storia e geografia son potuta giungere ad un compromesso abbastanza efficace. Avevo un numero notevole di volumi di storia e geografia per le scuole medie. Li ho portati a scuola con poche speranze e solo in mancanza di meglio, perché mi sembravano troppo difficili per i miei piccoli alunni di terza.

Essi invece, i ragazzi, hanno cominciato prima a guardare le illustrazioni, poi a discutere fra loro ed infine a chiedermi spiegazioni su ciò che da soli non riuscivano a capire. Molti, con felice intuizione, hanno disegnato su di un album le cose e i fatti che più li avevano interessati, scrivendo sotto i loro apprezzamenti personali. Guerrino, sempre grandioso nelle sue concezioni, ha tentato una storia dell'umanità a fumetti (anche i famigerati fumetti qualche volta sono utili), mentre Bortoli si è approfondito nella storia greca, tutto per gli Spartani contro Serse. Il combattimento fra Orazi e Curiazi, di sapore modernamente sportivo (forza Roma!) ha pure trovato molti ammiratori. Anche per quel che riguarda la geografia le ricerche hanno avuto un ampio campo di estensione... il mondo intero.

A farla breve ho potuto constatare con questa esperienza che si possono ottenere discreti risultati anche con un materiale non perfettamente idoneo, purché sia abbastanza vasto. Però devo onestamente riconoscere che quelle tali lacune e quei tali sconcertamenti, ai quali ho accennato, riguardavano la storia e la geografia solo in minima parte. Dove sentivo e sento ancora maggiore il disagio per la mancanza di un materiale adeguato, era ed è particolarmente in tutta quella parte del programma che esige un certo meccanicismo e che meno si presta ad una spontanea ricerca da parte dell'alunno. Parlo più particolarmente del calcolo e della grammatica. Per il calcolo rimando all'articolo del collega francese che esaurientemente ci fa comprendere il grande valore di uno schedario non raffazzonato, ma scientificamente preparato.²

Per la grammatica... quante cose ci sarebbero da dire a questo riguardo! Ma ne riparleremo quando saremo fra noi al nostro Congresso di Rimini.³ Per ora diciamo solo che il testo libero e la tipografia a scuola sono indubbiamente potenti sussidi allo studio della lingua e particolarmente

essi contribuiscono allo sbocciare ed all'affermarsi della personalità dell'alunno, ma non devono essere sopravvalutati. Occorre anche che il fanciullo svolga personalmente uno studio diretto della lingua, come analisi della morfologia e della sintassi. So bene che il maggior profitto lo si ricava da una diretta osservazione delle parole nel contesto della frase, quasi fossero cose vive anch'esse, ciascuna col suo particolare incarico – e non vi dico quanto io sia d'accordo col nostro Lombardo Radice su questo punto – ... pure i nostri fanciulli devono rispondere a precise domande agli esami. Domande che riguardano più l'analisi della lingua... morta che della lingua viva.

Per non andar quindi incontro a spiacevoli delusioni che smorzano anche i più vivi entusiasmi, per poter svolgere il nostro lavoro con unanime soddisfazione, occorre che la nostra opera sia solidamente sostenuta da un largo materiale ben selezionato e ben preparato, possibilmente per ogni materia d'insegnamento.

A questo noi dobbiamo tendere perché soltanto dalla collaborazione di un certo numero d'insegnanti e non dalla isolata fatica di uno solo si può sperare la creazione di un materiale che risponda veramente all'uso per il quale è destinato.

Fino ad oggi lo schedario vivente del fanciullo siamo stati noi. E se non siamo stati aridi trasmettitori di cognizioni, ma vivi stimolatori di attività educative, la nostra opera non può certo venir sostituita da alcuno strumento didattico, sia pur perfetto. Ma strumenti efficienti di lavoro ci sono necessari: essi completeranno e renderanno più agevole la nostra opera permettendo al fanciullo di giungere a scoprir da solo quello che gli occorre per soddisfare i germi della sua curiosità, di aprirsi da solo la via verso acquisizioni sempre più vaste e complesse, risparmieranno a noi tempo, fatica, e... nervi.

Essi ci permetteranno infine un lavoro più proficuo e sereno, in pace come saremo con noi stessi, con i nostri ragazzi... e con i Programmi.

¹ Tratto da *Cooperazione pedagogica*, numero unico, 1952 (ciclostilato).

² Si tratta di Roger Lallemand che si occupò in modo approfondito della impostazione degli schedari. Lo schedario scolastico cooperativo (*FSC, Fichier*

scolaire coopératif) fu proposto per la prima volta da Freinet nel 1929 con l'obiettivo di “completare il materiale scolastico forzatamente limitato attraverso una documentazione collettiva illimitata; rendere possibile l'individualizzazione dell'insegnamento attraverso la creazione di un materiale autoeducativo per tutte le materie insegnate; offrire a ogni insegnante un mezzo collettivo per apportare il proprio contributo all'opera comune senza dover ricorrere alla stampa costosa dei libri” (*Nascita di una...*, p. 123). Sempre il Freinet, nel libro *Le mie tecniche*, precisa: “Gli schedari autocorrettivi ... mettono a disposizione del ragazzo esercizi destinati alla acquisizione dei meccanismi in aritmetica ... ortografia e verbi, nelle diverse classi. La loro originalità risiede nel fatto che essi permettono ad ogni ragazzo di lavorare secondo il proprio personale ritmo, senza venir travolto né frenato dal livello dei suoi compagni” (p. 130) e soprattutto “liberano il maestro e i ragazzi dalle sterili ripetizioni” (p. 61). Anche il MCE percorse la strada degli schedari autocorrettivi. Dopo due versioni provvisorie e tre anni di sperimentazione in varie regioni, pubblicò nel 1969 uno *Schedario autocorrettivo ortografico grammaticale* a cura della Sezione Piemontese in collaborazione con l'Università di Torino (Istituto di Pedagogia); tale schedario è composto da una guida contenente prove oggettive per rilevare le difficoltà ortografiche e accertare il superamento delle stesse, nonché le indicazioni utili ad individuare le schede da eseguire per ogni specifica difficoltà (scambi di suoni come t-d, s-z,... doppie, accenti, uso dell'h, punteggiatura, ecc.). L'alunno trascrive ed esegue la “scheda di presentazione” e poi corregge da solo prelevando la corrispondente “scheda di controllo”; persistendo la difficoltà, l'alunno esegue le “schede di ripasso”, le “schede del maestro” e le “schede di recupero”. Inoltre, registra il suo lavoro annotando su di un foglio le schede da eseguire e quelle eseguite. Lo *Schedario autocorrettivo di aritmetica*, realizzato da Dino Zanella e altri, è formato dalle “schede proposta”, ognuna con 8 operazioni da calcolare, dalle corrispondenti “schede di controllo” con le stesse operazioni complete di risultato e dalle “schede del maestro” per le quali è richiesta la correzione diretta dell'insegnante. Gli schedari furono pubblicati dalla TICE di Conegliano.

³ Ad un anno dalla costituzione della CTS si giunse al primo Congresso nazionale dell'associazione italiana della *pedagogia Freinet*. Esso si svolse a Rimini (29 e 30 giugno 1952) presso il CEIS diretto da Margherita Zoebeli. Vedi Aldo Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia: dalla CTS al MCE*

(1951-1958), Milano, Emme, 1980, p. 29-44.

IMPRESSIONI D'AUTUNNO

Si ricomincia... Entro nella mia classe per la prima volta dopo le vacanze, ma i miei ragazzi non mi sorridono.¹ D'Agostini, con un'ombra di tristezza sul volto grassoccio e bonario mi si avvicina e mi dice: "Gli altri sono di là...". Capisco, gli altri sono i grandi: Gino, l'operaio della scuola, Rocca, l'appassionato pittore della sua Sardegna, e tanti altri che per esigenze del collegio, sono stati trasferiti ad un'altra squadra.

Con cuore un poco rattristato guardo i nuovi alunni che li sostituiscono. Sono lì... seduti nei banchi con la falsa disinvoltura che assume il ragazzo per la prima volta a contatto con un ambiente nuovo. C'è un buffo Geppetto dalla parrucca di stoppa che subito ammicca sorridendo, con lui sarà facile andar d'accordo, e ce n'è uno che piange sconcolato per il recente distacco dalla mamma. Li guardo tutti, ognuno col suo io misterioso che io dovrò conoscere, che mi sarà rivelato, ora lo so, non più attraverso un faticoso studio psicologico, ma così, naturalmente, attraverso la libera espressione di una personalità ancora in boccio che non trova ostacoli ad una sua naturale evoluzione. Siamo a Pesaro quest'anno in un ambiente nuovo molto bello e tanto candido da metterci soggezione. Ci guardiamo intorno e ricordiamo con un poco di nostalgia l'allegro disordine della nostra modestissima aula di Marotta.

Dove impianteremo la nostra tipografia? Dove dipingeremo i nostri quadri? Per ora ci accontentiamo di stendere un filo di nailon e di appendervi le "ridenti carte" che già possediamo, tanto per trovarci un po' a casa nostra. Riguardo ai problemi da risolvere... vedo già Dalò e D'Agostini che, adocchiato un tavolinetto, stanno parlottando fra loro.

Si ricomincia, dunque, e si ricomincia senza che la frattura dovuta alle vacanze estive sia da noi quest'anno sentita. Ci siamo ritrovati come se ci fossimo lasciati ieri, ed abbiamo ripreso il lavoro come se l'avessimo lasciato ieri. Quello che i bimbi hanno appreso con una loro personale conquista non ha subito dispersioni, anzi, com'è giusto, ha acquistato in maturità. Infatti trovo nei miei ragazzi un maggiore senso di responsabilità e di coscienza nel lavoro.

Li guardo mentre stanno risolvendo un problema. Tre dei migliori stanno discutendo fra loro sulla probabile soluzione, Miletto invece ha già terminato mentre il suo vicino di banco ha il foglio ancora bianco e... sbuffa, ed

infine, senza lanciar uno sguardo al foglio vicino, si decide a venire a consultarmi perché “proprio non gli ci entra”. Flego invece mi conduce alla lavagna perché non ha ancora capito bene le divisioni a due cifre: “Lei faccia pure l’operazione, dice, le dirò io dove non capisco”.

Sento Allegretti che giustamente dice ad un compagno bravissimo nei calcoli, ma incapace di risolvere i semplicissimi problemi che esigono soltanto un po’ di ragionamento e non sono mai in serie: “Vedi, tu devi capi’, ogni problema è un problema...”.

In attesa di riprendere la nostra normale attività diamo insieme una occhiata al programma da svolgere, facciamo piani, discutiamo proposte. I nuovi arrivati si stanno gradualmente ambientando. Geppetto mi dichiara che “questa mica è una scuola!” ed io gradisco il complimento mentre strizzo l’occhio ad una vecchia guardia che sta erudendo un nuovo su certi nostri *usi e costumi*.

La serenità che un lavoro comune liberamente compiuto diffonde nell’ambiente si rivela anche attraverso le composizioni spontanee. Ecco il mio impagabile Guerrino che dopo aver seguito in una sua composizione la caduta di una foglia, con una tenerezza quasi dolorosa:

“Ecco; adesso la foglia è per terra...

nessuno pensa a lei...

tutti la calpestando...

solo il povero albero guarda

e piange con le sue braccia scheletriche...”

Non si sofferma in una sterile compassione, ma conclude:

“... quella foglia dopo un poco

è diventata terra e forse

a primavera rivivrà.”

Certo che rivivrà, Guerrino!

Anche per la “povera pianticella” di Romani è venuto l’autunno e le è rimasta un’ultima foglia ed anche questa:

“... che stava a cadere disse fra sé:

la mia pianta mi ha creato

ed ora è arrivata la morte...

... e cadde a terra leggera, leggera

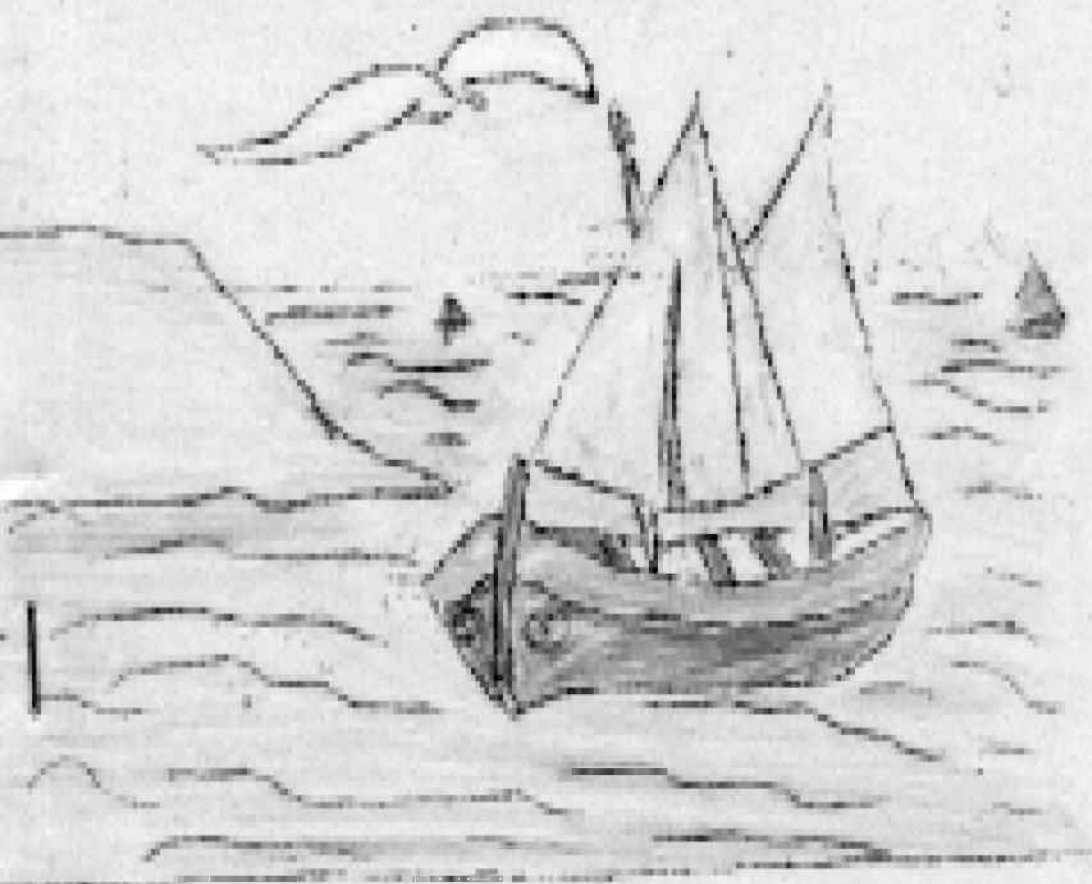
... un uccellino vide quella povera foglia cadere,

corse subito e la prese col becco

DICEMBRE - 1952

ANNO II - N. 1

IL GASSIANO



• • GIORNALE DEI BAMBINI • •
DELLA CLASSE IV. A.

PICCOLA - GASI

• • PESARO • •

*e la portò con sé...
e disse: Questa fogliolina
ha fatto il frutto ed io l'ho mangiato
ed io porterò questa foglia
fin che io non faccio il nido..."*

Questi bimbi che vedono la realtà, ma che sanno pur sempre trovare un sorriso consolatore anche da una foglia caduta, che rivivrà a nuova primavera... o che farà parte di un nido lontano, compensano di molte incomprensioni, di molte amarezze, grave bagaglio di noi grandi.

Ed anch'io reagisco come il piccolo saggio Leiler che, contro una forse comune esagerata insistenza ad accennar alla tristezza autunnale ci ammonisce per bocca di un uccellino, che "... *anche se è triste... anche se è solo*"... ripete:

*"Rallegratevi dell'autunno, o buona gente,
pensate all'inverno che non è divertente!"*

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 2, 1952, p. 2.

LA VESTE E IL CORPO DEL PENSIERO DEL FANCIULLO

Un insegnamento linguistico¹ ben inteso mira ad educar il fanciullo, ad esprimere il suo pensiero attraverso la scrittura con la stessa naturalezza e spontaneità con le quali parla o anche disegna. Purtroppo però il fanciullo a scuola molte volte impara solo la tecnica della scrittura e non si abitua ad una facile espressione scritta del suo pensiero, perché troppo spesso è costretto ad esprimere con uno sforzo penoso qualche cosa che non appartiene al suo mondo, che non l'interessa, che egli non ha pensato e non ha forse neppure ben compreso. Il senso di profondo disagio in cui egli viene a trovarsi produce in lui uno stato d'animo che si concretizza a volte in una vera avversione allo scrivere che può perpetuarsi anche per tutta la vita.

E questo ce lo dimostra il fatto che persone anche di discreta cultura si trovano impacciate a scrivere una semplice lettera, come se la parola scritta non fosse anch'essa una naturale espressione del pensiero come la parola parlata. E non è vero che lo scrivere con facilità sia un dono celeste riservato a pochi eletti, è dono l'aver un più ricco patrimonio di pensieri e di sentimenti da esprimere, ma se il fanciullo si abitua fin dai primi anni ad esprimersi per iscritto con la stessa naturalezza con cui si esprime oralmente, non proverà mai avversione per la penna e sarà sempre in grado di esprimersi con essa secondo le sue possibilità.

Ora i problemi che si presentano a noi maestri per un insegnamento linguistico così inteso possono essere riassunti in questo interrogativo: – Come ottenere che il fanciullo veda chiaramente in se stesso sinceramente l'animo suo e, attraverso l'espressione spontanea, corregga a poco a poco le inevitabili mende della forma? Infine, in tutto questo processo di autoeducazione linguistica qual è la parte che dobbiamo sostenere noi maestri che non ne siamo certo i passivi spettatori?

Questi problemi io li ho vivamente sentiti fin dai primi anni del mio insegnamento, ed ho tentato molte esperienze in proposito, sbagliando spesso, ma imparando sempre qualche cosa di nuovo, perché è proprio dalla scuola viva, dalle difficoltà non supposte, ma reali, quali si presentano, che è possibile trarre ammaestramenti concreti e fecondi.

Risento ancora il disagio dei primi anni di insegnamento, quando le

innocenti cavie (perdona se ti rubo la parola, amico Trentanove²...) a me affidate erano oggetto degli esperimenti spesso errati della entusiasta neofita.

Presentavano i bambini all'inesperta maestrina pagine scritte spesso quasi incomprensibili, e la inesperta maestrina perdeva la pazienza e precorrendo i tempi, correggeva sovrapponendo il suo maturo pensiero all'immaturo pensiero del fanciullo. Questa diretta intromissione mirante a suggerir pensieri, a presentar modelli di composizioni, non aveva altro effetto che di soffocare la personalità del fanciullo proprio mentre stava per sbocciare ed affermarsi. Ed ecco che il fanciullo si rinchiusa in se stesso ed alla fine dell'anno scriveva componimenti sufficientemente corretti, forse, ma quanto poveri di idee e di originalità!

I suoi lavori non erano che l'innaturale frutto di uno sforzo mnemonico per rievocare frasi già note, situazioni e avvenimenti suggeriti da me o ritrovati nelle letture. Egli esprimeva un mondo che non era il suo mondo, un sentimento che non aveva provato, una osservazione che non era frutto di una sua ricerca. Questa insincerità non poteva essere giovevole né alla educazione morale né alla educazione linguistica del fanciullo.

E tutto questo sforzo era da me poi coscienziosamente classificato in decimi: – Tu vali sette e tu sei... e tu, poverino, vali proprio poco e ti regalo un quattro!

Io allora mi domandavo se il mio insegnamento fosse veramente proficuo e dovevo concludere che se pur i dettati (il Pajot dice che s'impara a scrivere non mediante il dettato, ma nonostante il dettato!) erano corretti, se i temi su argomenti sfruttati riuscivano discreti, finivo prima o poi per ritrovare quegli stessi errori che credevo di aver definitivamente eliminato.

Compresi allora quanto fosse errato il concetto di partir dalla forma per giungere al pensiero. Feci credito ai miei ragazzi, li lasciai liberi di esprimersi come volevano e non disprezzai più i loro poveri lavori. Quando mi trovavo di fronte a periodi che sembravano senza senso non mi impazientivo più, ma cercavo di decifrarli con la volonterosa collaborazione dello scrittore in erba. Fu questa per me una rivelazione... quelle frasi necessitavano solo di un po' di ordine e di ortografia per divenire espressioni freschissime di un freschissimo pensiero. Ed ecco poi che il ragazzo, non più mortificato dalle troppe correzioni e non temendo più il mio giudizio, mi apriva l'animo suo sinceramente e senza sforzo mi diceva per iscritto le sue impressioni, le sue osservazioni, mi rivelava il suo mondo più intimo,

quel misterioso mondo nel quale io avevo invano tentato di entrare a viva forza. Ora era per me piacere sempre più vivo leggere quel che scrivevano i miei ragazzi.

I miei occhi disincantati tornavano a veder le cose come apparivano ai loro occhi nuovi, le mie orecchie tornavano ad udire voci dimenticate che essi, felici, udivano ancora; ed infine attraverso questa libera espressione, io riuscivo ad accostarmi veramente alla loro anima, conoscevo le loro tendenze, mi rendevo conto dell'ambiente che li circondava, potevo quindi trovar più facilmente per ognuno quegli stimoli necessari a potenziare le loro energie.

Compresi allora che la composizione esige da parte nostra un assoluto rispetto alla libertà e alla personalità dell'alunno, una collaborazione spontanea non fuorviata da imposizioni esteriori, e particolarmente una paziente capacità di attesa ed una piena fiducia nelle forze del fanciullo.

Una volta assicurata la *sostanza*, cioè pensieri, sentimenti, emozioni, visioni suggerite dalla osservazione e dalla immaginazione, solo allora, cominciai a preoccuparmi di portar i miei ragazzi all'acquisto di una discreta correttezza dell'espressione, ché ormai *la forma non era più la veste, ma il corpo del pensiero*.³

Partendo dal concetto che si scrive come si parla, il maggior vantaggio lo ritrovai nel curare con infinita pazienza l'abitudine in ogni disciplina ad una esposizione orale fatta a voce chiara e con esatta pronunzia. Quando il fanciullo stava per scrivere una parola sulla cui ortografia era incerto la pronunziava ad alta voce ed io la ripetevò con la pronunzia esatta. Solo così riuscii ad ottenere una esatta *dose* di doppie dai veneti e dai meridionali. Gli errori comuni a tutti venivano da me segnalati collettivamente e non nella composizione.

Presi inoltre l'abitudine di leggere il più possibile racconti e poesie di grandi scrittori e poeti, fidando sulla comprensione intuitiva e squisitamente educativa della eterna bellezza della grande Arte. Ricordavo le parole del Lombardo Radice: "*Non abbia mai ritegno il maestro dei fanciulli, egli dice, di accostarsi alle opere dei grandi; non tema che il suo insegnamento... possa diventare 'difficile'... I più grandi autori sono sempre i più semplici... [Essi] ti lasciano sempre nel cuore l'aspirazione all'alto, cosicché anche la semplice lezione di una scuola elementare è come primo avviamento verso le altezze*".⁴

A questo punto, cioè nel 1951, si andava delineando la costituzione della

CTS ed ebbi occasione di leggere il libro della Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, in cui trovai prima presentati e poi risolti, molti di quegli interrogativi che si erano presentati alla mia mente, che io credevo personalissimi... e che invece altri avevano non soltanto intuito, ma anche praticamente risolto.

Giovanetti aveva già tentato con successo l'esperimento della tipografia: vollì tentare anch'io. È inutile che io ripeta qui quello che è stato detto in altri scritti: dirò solo che con le *tecniche Freinet* l'attivismo è veramente entrato nella mia classe. Si è creato così quel clima di fattiva attività necessario ad una vera fioritura della personalità del fanciullo, cioè ad una vera autoeducazione. Naturalmente anche la composizione ne ha beneficiato e nel contenuto e nella forma.

I miei ragazzi, tengo a dirlo, non sono ragazzi di eccezione, né la mia classe eccelle come classe modello, anzi lo confesso, io non ho forse mai come oggi temuto il giudizio altrui, posso solo dire che i miei alunni, ognuno secondo le sue possibilità e le sue tendenze, esprimono i loro pensieri con la stessa facilità con cui parlano, tanto che io trovo spesso nella mia borsa biglietti scritti per dirmi come Surina "Questa notte mi ha fatto tanto male una mano, tanto che non ho potuto dormire ed anche adesso mi fa molto male". E non è vero che i ragazzi non hanno idee, non hanno le nostre idee, hanno le loro che sono spesso migliori delle nostre. E non è vero che il permettere al fanciullo di esprimere soltanto il suo mondo limita le sue possibilità perché se egli troverà un ambiente adatto conquisterà da solo un sempre più vasto orizzonte, ed il suo mondo poi è già così vasto... quando si lasci ad ognuno la possibilità di esprimersi secondo le proprie capacità e le proprie tendenze.

D'Agostini è l'innamorato del mare e le sue composizioni riecheggiano degli eterni colloqui che si svolgono fra la terra e il mare, fra il mare e il cielo. Lo guardo mentre con la fronte appoggiata al vetro della finestra contempla il nostro mare ed ecco il frutto della sua osservazione: "Dimmi, o mare di novembre, cos'hai questa mattina? Dalla nostra classe non ti si vede nemmeno aprendo la finestra. La nebbia ti circonda come un foglio di carta e nasconde la tua visione ai nostri occhi. Dalla nostra aula non ti si vede perché sei nascosto dietro il velo bianco della nebbia. Tu, mare, mi dici che presto verranno le brinate e le nebbie più fitte di questa".

Renzini, invece, temperamento più realista, sa cogliere in pochi tratti le caratteristiche di un ambiente o di uno stato d'animo, o sa dirmi, ma chi

glielo avrà insegnato? che c'era un ragazzo che voleva pensare soltanto per sé perché da piccolo non aveva mai avuto nessuna parola buona perché gli erano morti i genitori.

Ioni, uno nuovo, ha cominciato con lo scrivere “La pecora è un animale utile perché ci dà la lana e il formaggio”. Ora, pur essendo sempre convinto che la pecora è utile, non si sognerebbe di certo di dirmi una cosa che certamente anch'io so bene... ha ora ben altre cose più interessanti da farmi conoscere.

Guerrino ed Allegretti compongono le loro poesie senza saper che son poesie, con una semplicità ed una naturalezza che io invidio.⁵

“Eh, già – mi hanno detto alcuni colleghi – tu hai dei poeti...”.

No, ho semplicemente dei fanciulli, dei fanciulli cioè con tutto il loro patrimonio intatto di fresche sensazioni, di brillanti fantasie, di meravigliose intuizioni della natura e del sentimento. Fanciulli che *dicono* a me tante cose e non attendono che sia io a dirle a loro.

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 3, 1953, p. 7-8.

² Marcello Trentanove, nato a Firenze nel 1924, maestro e poi direttore didattico, ha collaborato, sia pur da posizioni critiche, con il gruppo fiorentino della CTS. Ha partecipato alla fondazione dei CEMEA nella sua città. Questi *Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva* sono nati in Francia nel 1937 e fanno capo ad una federazione internazionale con sede a Bruxelles, riconosciuta dall'UNESCO e dal Consiglio d'Europa. Organizzano *stages* per educatori finalizzati ad attività di animazione e di educazione extrascolastica, corsi brevi e seminari, nonché centri di vacanza, campi-scuola e soggiorni per i ragazzi. Essi sono presenti in Italia dal 1950. Il Presidente della Federazione Italiana dei CEMEA è Andrea Canevaro.

Vedi il sito: www.cemea.it. Per la Toscana vedi: <http://soalinux.comune.firenze.it/cemea/cemea.htm>. Per la Francia: www.cemea.asso.fr.

³ Si incontra spesso, negli scritti di Anna Fantini, una terminologia frequente in Lombardo Radice e in altri pedagogisti dell'idealismo.

⁴ Dalla Premessa ai Programmi per le scuole elementari (i Programmi Gentile) emanati con O.M. dell'11 novembre 1923 in applicazione del R.D. 1° ottobre 1923,

n. 2185. Anche il Freinet parla di “*comprensione diffusa e sintetica che ... ci innalza alla vera cultura, fatta di profonda intimità con le opere degli uomini di genio che ci hanno preceduto*” (in *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, p. 252).

⁵ Con il ritorno della democrazia, con le tecniche Freinet ed una maestra grande per sensibilità e cultura, si è avverata in modo vivo e fecondo, una “profezia” di Giuseppe Lombardo Radice: “*Io ho dunque perfino il dovere di fare il profeta, di prevedere che un giorno si daranno da leggere ai fanciulli ... anche pagine scritte da fanciulli, raccolte da pazienti educatori, ed offerte loro, perché mantengano la loro serenità e acquistino l'esperienza dei cuori umani, che soli possono intuire a fondo: quelli simili al loro. Si frugheranno gli archivi delle scuole, per studiare quaderni di bambini e rintracciare le più schiette pagine. Si metteranno insieme le cose più genuine, illustrandole anche con disegni di fanciulli...*” (in *Athena fanciulla*, p. 370 e 372).

QUEL FAMOSO GUAZZABUGLIO

Non è detto che tirocinio sia soltanto quello che fanno gli alunni delle magistrali, ma ogni nostra riflessione su esperienze nostre ed altrui è sempre un tirocinio: senza contare poi che sentirsi tirocinanti fa sempre piacere, specie quando si è passato (da quando?) quel fatale “mezzo del cammin di nostra vita...”; e così vogliamo dare questa innocente gioia alla collega Fantini.

Da qualche tempo¹ a questa parte mi è capitato di leggere diversi temi di preparazione al Concorso magistrale e mi ha colpito il fatto che la preoccupazione maggiore di molti candidati sembra essere quella di tratteggiare la figura di un educatore perfetto adorno di una miriade di virtù, tutte degne di beatificazione (ed infatti la parola “missione” viene usata con grande frequenza, a proposito ed anche, mi si perdoni, a sproposito).

Questo mistico educatore poi, oltre ad essere... così e così... deve anche agire... così e così... non deve mai essere impaziente, mai in fallo, buono ma inflessibile, dolce ma con misura... deve essere insomma un vivente esempio di tutte le “virtù dell’uomo e del cittadino”.

Confesso che al leggere i così numerosi “il maestro deve” ho sentito sorgere in me un certo disagio, e mi è venuto spontaneo chiedermi quali di quelle tante virtù che teoricamente dovrei possedere “per essere degna della mia missione di educatrice” io, insegnante già da lunghi anni, realmente posseggia. Lealmente ho dovuto riconoscere di possederne ben poche. Sono piuttosto debole con i miei ragazzi e per nulla inflessibile, manco di un perfetto controllo sui miei nervi, sono impulsiva e quindi disposta a seguire più l’estro del momento che un ben preordinato programma; sono insomma afflitta in pieno da quel famoso *guazzabuglio* di manzoniana memoria.

Per consolarmi mi son detta che forse ciò dipende dal fatto che non sono più giovane, mentre la gioventù è assai più sicura di sé di quel che non lo sia chi ha già varcato il fatale “mezzo del cammin di nostra vita”. Mi era pur sempre rimasto però uno scontento interiore che si è dissipato in parte solo quando mi son ritrovata fra i miei ragazzi. Guardando il nostro piccolo mondo, rallegrato dai festosi colori dei nostri quadri e dalla visione azzurra del nostro Adriatico, fonte per noi inesauribile di osservazioni sempre diverse; guardando soprattutto i visi sereni dei miei ragazzi, mi son detta

che a mia discolpa potevo portare un valido argomento: i miei ragazzi ed io ci vogliamo bene... tanto bene da saper a vicenda compatirci e scusare i nostri cattivi umori così come li scusa mio figlio ed io li scuso a mio figlio.

Certi giorni esco di scuola esasperata anch'io, oh sì, "sono proprio insopportabili" dico, e la mia collega sorride perché sa che domani... è un altro giorno. Anch'io chissà quante volte sarò noiosa a loro, ma anche per loro domani sarà un altro giorno. Quello che è certo è che mai resta fra noi una nube che offuschi l'affetto e la stima reciproca. Loro sanno che possono contare su di me ed io so di poter contare su di loro sempre.

Ad esempio Corinto oggi soffre di una delle sue crisi (forse triste eredità dell'alcool paterno) e mi guarda di sotto in su con quel suo curioso modo di coniglietto in agguato, ed io leggo in lui come su di un libro aperto... sa che mi farà perdere la pazienza e gli dispiace... ma proprio non può farne a meno. Ed io lo guardo a mia volta e so che infine perderò la pazienza, anche se ora faccio fermo proposito di resistere ad ogni provocazione. E la perdo, infatti, e a un certo punto alzo la voce e turbo la serenità dell'ambiente. Questo non è didattico, lo so, però passata la crisi io non ho certamente perduto la stima e l'affetto per il mio coniglietto ed egli muove vicino a me le lunghe orecchie per provocare la mia carezza.

Certo sarebbe bello essere perfetti e sempre ugualmente disposti, ma forse non è del tutto male che i bimbi vedano in noi un essere partecipe della loro stessa umanità, quindi fallibile, ma amorosamente curvato su di loro in una comune ricerca di miglioramento.

Mi piace che Guerrino dica al compagno con un tono deliziosamente protettore, mentre siamo intenti a stampare con la nostra piccola pressa: "Tieni ben fermo il coperchio, sai che la Signora è sbadata!". C'è tanto affetto in quella "sbadata" vero? ed è un affetto solido sorto da una profonda stima reciproca e da un altrettanto profondo reciproco rispetto, affetto che non si esaurisce in uno sterile sentimentalismo, ma che è sprone a me e a loro per migliorarci a vicenda.

Quindi, per finire, è meglio che io non perda proprio tutte le speranze di essere "degnà della mia alta missione", forse quando avrò compiuto il sessantacinquesimo anno di età ed i quaranta di servizio *sarò anche io così e così, ma per ora sono ancora un guazzabuglio.*²

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 6, 1953, p. 10.

العدد الأول

العدد الأول

بين

جبال

الزربية

أنتو

1909

مجلة مدونة شهرية يصدرها

مكتب الزربية

ENTRE LES MONTAGNES

● DE ZIRBA ●

Publié par le Comité de la Zirba



Giornalino bilingue
scritto da bambini della Tunisia

Le Gérant : Chabaïne

² Nei *Promessi sposi* il termine ‘guazzabuglio’ ricorre in vari capitoli; qui però ci si riferisce ai tormenti di Renzo e dei suoi quattro capponi quando si reca a Lecco dall’avvocato Azzecagarbugli: “Lascio poi pensare al lettore, come dovessero stare in viaggio quelle povere bestie, così legate e tenute per le zampe, a capo all’in giù, nella mano d’un uomo il quale, agitato da tante passioni, accompagnava col gesto i pensieri che gli passavan a tumulto per la mente. Ora stendeva il braccio per collera, ora l’alzava per disperazione ... faceva balzare quelle quattro teste spenzolate; le quali intanto s’ingegnavano a beccarsi l’una contro l’altra, come accade troppo sovente tra compagni di sventura” (cap. III). E per chiudere la nota

Promenade

Un jour nous sommes allés dans la

forêt.

Arrivés dans une clairière, nous

nous sommes reposés après une

longue marche .

Autour de nous des chèvres gamb-

daient, le berger jouait des airs avec

sa longue flûte de roseau .

Racconto tratto dal giornalino

C'était très beau . "Entre les montagnes de Zriba" (Tunisia)

col Manzoni: “*Così è fatto questo guazzabuglio del cuore umano*” (cap. X).

ADDIO ALLA QUARTA A

Abbiamo lavorato tanto in questi ultimi giorni di scuola¹ che ci è mancato il tempo di pensare che ci saremmo lasciati presto e forse per sempre. Così l'ultimo giorno di scuola ci siamo salutati semplicemente come se ci dovessimo ritrovare l'indomani... o forse può anche darsi che proprio non ci abbiamo voluto pensare.

Ed ecco un altro anno scolastico concluso, un anno vivo, interessante, direi quasi avventuroso. Abbiamo risolutamente proseguito per la via in cui risolutamente ci eravamo messi l'anno scorso e (come dice Renzini) tirate le somme non possiamo proprio lamentarci che questo sia stato un anno cattivo. Un anno poi questo tutto in *regola* perché passata l'era del caos, abbiamo saputo conciliare assai meglio noi col programma ed il programma con tutte le nostre attività. Partiti favoriti dal fatto che già alcune tecniche ci erano familiari, siamo stati ostacolati dalla mancanza di spazio: aula piccolissima e ventinove bambini che per uscire dal banco dovevano fare acrobazie, così che gli spostamenti dei banchi per ordinare i vari gruppi di lavoro erano quotidiani, e ne sa qualcosa il buon collega dell'aula sottostante alla nostra che eroicamente seppe sopportare il rumore senza un solo lamento. A dir il vero venne una volta, forse con questo intento, ma quando entrò e ci vide tutti così intenti al nostro lavoro ed ordinati pur tra i volteggi degli acrobati, sorrise in risposta ai visetti sorridenti volti verso di lui e tornò sconfitto nella sua aula senza dir nulla.

Naturalmente anche quest'anno l'attività principe è stata la tipografia, intorno alla quale si è sempre concentrato l'interesse maggiore dei ragazzi. Quest'anno poi ci si è dimostrata utilissima anche per tutte le necessità della scuola e dei ragazzi: stampa dei programmi di lavoro, di biglietti di entrata e manifesti per le nostre rappresentazioni, di biglietti di augurio, ecc. Ogni giorno, poi, oltre al lavoro diciamo così collettivo, c'era il lavoro individuale di qualche ragazzo che doveva fare una copertina per il suo album o qualche scheda per il suo lavoro; il limografo molte volte sarebbe stato più adatto, ma dovevamo per economia ripiegare quasi sempre sulla stampa a caratteri. Risultati concreti di quest'attività, oltre naturalmente i giornalini e gli altri lavori, una serie di albums a mano in cui i bambini raccoglievano le loro migliori composizioni come preparazione di materiale per la stampa. Qui i bimbi si sono cimentati in ogni genere letterario, dalla favoletta

esopiana alla composizione di pura fantasia, ai ricordi personali, alle acute osservazioni su cose e avvenimenti e sulla natura; fino a vere e proprie favole con maghi fate draghi e cavalieri coraggiosi.

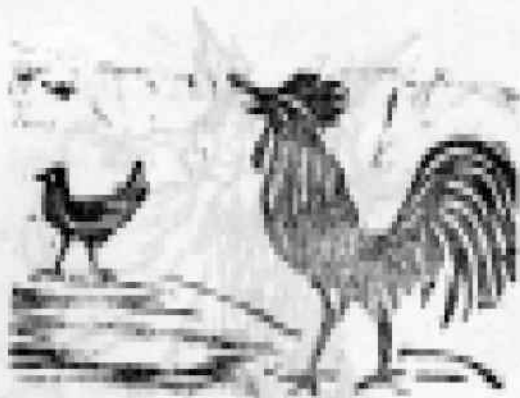
In queste composizioni la fantasia predomina sulla realtà, ma i bimbi sono costretti a rifugiarsi in essa per sfuggire alla monotonia della vita di collegio.

Una maggior familiarità con la tecnica tipografica ha poi permesso una accuratezza maggiore ed una più artistica disposizione dei compositoi, specialmente nei due supplementi al *Gabbiano*.² Ma quel che più conta è il fatto che veramente alla tipografia si cementa la socialità scolastica. Ho notato che quest'anno senza che per nulla l'interesse per la stampa fosse diminuito, i ragazzi non hanno dimostrato come l'anno scorso un eccessivo desiderio di vedere stampati i propri lavori. Il *Gabbiano* è ora veramente il *nostro* giornale, a cui tutti collaborano e quello che si stampa è di tutti e per tutti, e se Allegretti o Leiler scrivono delle belle poesie, ebbene esse diventano le *nostre* poesie. Questo me lo fece capire lo stupore di una direttrice didattica di un corso di tirocinio al vedere che i bambini non si curavano affatto di mostrarle i loro lavori individuali, ma quelli dei compagni che a loro sembravano migliori. E non posso dimenticare le turbate occhiate di Guerrino e di altri per le lodi particolari che ricevevano, alle quali non erano certo avvezzi.

Anche per la pittura ci è stato nemico lo spazio... e le tracce evidenti che essa lascia sulle dita e sugli abiti. Anche in questo ramo mi sembra di notare un certo progresso, o per dir meglio una naturale evoluzione... dai primitivi cominciamo ad avvicinarci ad un'arte più matura!

La corrispondenza iniziata con la quarta classe³ del collega Arcomano ha suscitato un vivo interesse. I cari bimbi di Roccanova (Lucania) sono stati per noi veramente i corrispondenti ideali: la loro spontaneità affettuosa ha creato le migliori condizioni per un tenace vincolo. I miei uccelletti in gabbia respiravano l'aria dei liberi campi nelle paginette dei loro amici. Un bell'erbario ha portato poi tangibilmente il profumo della Lucania nella nostra aula.

Per forza di cose i miei bimbi hanno potuto contribuire ben poco ad una ricerca viva e ad uno studio dell'ambiente e non solo per il fatto che sono in collegio, ma anche perché nessuno di loro è di Pesaro e pochissimi delle Marche. Per quanto poi riguarda la corrispondenza con l'estero vi garantisco che Francia ed Olanda non son certo per la mia classe una pura



• • RISVEGLIO DI PRIMAVERA • •

PER IL RINGIOCIAMENTO DI NOI

Al mattino

si alza il bambino dal suo lettino .

Anche lo zoccolatore

salta tutto allegro nel sereno mattino .

Anche il sole,

fa risvegliare i fiorellini

nella loro aiuola .

E il gallo che ha cantato

e che tutti ha svegliato.

Anche il bianconiglio si è svegliato

nel sereno mattino.

Tutta bella, tutta odorosa

e è un'ora anche la mattina.

Una pagina della raccolta di
Primavera tutta ha profumato, poesie "Dall'autunno alla
primavera" (1952-1953)
e tutto il mondo ha vegliato.

espressione geografica! Colette Roland, l'amico francese di D'Agostini, ha meravigliosamente dimostrato la sua *bonne amitié* inviando a Pasqua un pacco che conteneva letteralmente la metà di tutti i dolciumi da lui ricevuti, e così mezzo uovo di cioccolato e mezzo di tutto.

Il grande assente è stato lo schedario, e se per le notizie extra programma ce la siamo cavata da noi ritagliando da libri e giornali tutto quello che potevamo racimolare, la necessità di uno schedario dal quale attingere volta per volta le notizie relative alla attività svolta, si è fatta sentire più che mai.

Una nuova attività è stata l'allestimento di divertenti scenette o composte da loro e spesso improvvisate, o tratte da favole. Attività che si è conclusa nell'ultimo giorno di scuola con la rappresentazione di Pinocchio. Anche qui i ragazzi hanno dimostrato che la loro logica dritta come una spada e la loro bella fiducia in se stessi e negli altri può aver ragione su tutti gli ostacoli. Il palcoscenico... le predelle delle altre classi; lo scenario, qualche vaso di gerani e le copertine del refettorio, con la [porta] comune in fondo [al palcoscenico] dalla quale entravano e uscivano d'amore e d'accordo tutti gli attori. I costumi... Marano aveva preparato una maschera da ciuco, lunghe orecchie e lungo naso; il resto raccattato fra gli scarti del guardaroba. Con questi mezzi di fortuna l'illusione della scena è stata resa molto bene dai piccoli attori e la volpe furbacchiona e il gatto malandrino erano... la volpe e il gatto del Collodi, pur avendo in due una sola modestissima coda. E Pinocchio... era proprio Pinocchio.

I grandi ridevano come i piccoli ed io... be', io me li godevo i miei bambini!

D'Agostini e Leiler non avevano partecipato perché, mi avevano detto, non sapevano essere che se stessi.

Concludendo dunque, sì, non possiamo lamentarci, non abbiamo trascorso male quest'annata scolastica. Abbiamo proseguito nelle nostre attività familiari, ne abbiamo tentate delle nuove ed abbiamo lavorato molto, più uniti e con maggiore serenità e ordine dell'anno scorso. Mi sembra di poter affermare che i miei ragazzi hanno acquistato un maggior senso di responsabilità nel lavoro che veniva considerato prima con una certa leggerezza quasi come un nuovo giuoco. Ora dietro quelle fronti, quegli occhi ridenti vi sono cervelli che pensano... credo proprio che questi ragazzi non diverranno mai degli analfabeti spirituali.

Per loro dunque potrei dire che tutto è soddisfacente: ma per me... no; c'è qualche cosa che ancora non va. Non so se anche ad altri colleghi è successo

dalla campagna si allontana un canto

come profumo. Il giocete

Poi le stelle brillan nel cielo

lucida il mare

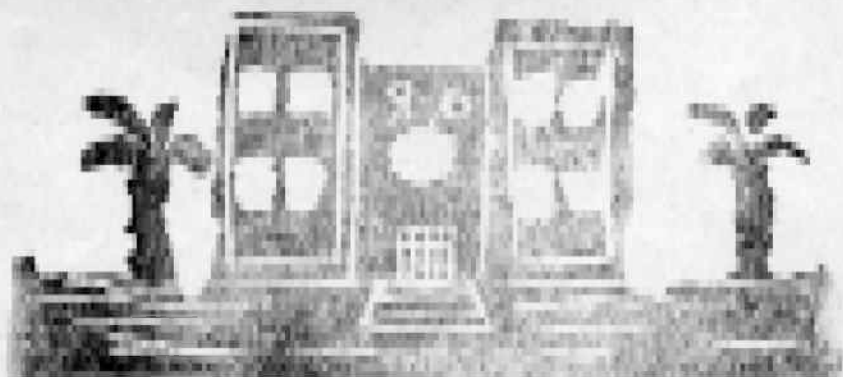
O come è bello lassù

quel brillante viale.

O Maggio,

cosa per te potrai fare?

Lettere Guerinio



- „ APPENDICE AL GABBIANO „
 - „ GIORNALE DEI BAMBINI „
- DELLA CLASSE IV, A

PICCOLA - OASI

di PEGARO *

*Ancora una pagina della raccolta
di poesie "Dall'autunno alla
primavera" (1952-1953)*

il fenomeno che accade a me e che un poco mi turba. Nella scuola tradizionale più o meno tutto procede senza scosse, su binari ben tracciati: qua l'insegnante, là i ragazzi. Noi invece che viviamo insieme con loro, che li abituiamo a considerarci uno di loro, sentiamo a volte come una frattura nella nostra bella intesa; ci sembra che essi ci sfuggano di mano... ed è un senso penosissimo perché ci si sente proprio inermi di fronte a loro. Si tratta fortunatamente di periodi brevissimi, ma che mi hanno profondamente turbata. Ho potuto notare che queste fratture avvengono di solito quando si sta terminando un lavoro o si è appena terminato; tanto che io ho sempre cercato di superarle suscitando l'interesse per una attività nuova. Forse ciò dipende dal fatto che io stessa non sono sempre uguale, oppure non so ancora ben organizzare la mia scuola. Son curiosa di sapere se lo stesso fenomeno è sentito anche da altri e come giungono a superarlo. Ma certo comprendo che non si può chiedere troppo ai ragazzi e noi vorremmo proprio tutto da loro... amore, rispetto, ubbidienza, spontaneità, ed allora bisogna prenderli come sono.

Del resto ci sono anche per noi i premi di consolazione:

“Quanti siete qui?” è stato chiesto ai miei ragazzi da alcune tirocinanti, “Trenta siamo!” è stato risposto. Loro ventinove ed io... una, cioè trenta.

E vi garantisco che se anche il ponte della nostra navicella era piccolissimo non abbiamo certo avuto la morte paro a paro come nella dannunziana “Beffa di Buccari”,⁴ ma la vita era con noi, con tutte le sue manifestazioni, buone e anche meno buone, ma sempre vita.

Gambini nell'ultima sua composizione ha scritto: “Dice il proverbio: chi pensa ha l'anima viva, pulita, piena di pensiero”. Ed io mi auguro che i miei ragazzi la conservino la loro bella anima viva e pulita, e piena di pensiero.

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 8-9, 1953, p. 6-7.

² Il giornalino scolastico *Il Gabbiano* fa seguito a *La Trattata*; appare significativo di una evoluzione il nome delle due “testate”: dalla faticosa pesca al volo leggero. Vedi in Appendice, p. 365.

³ La quarta classe maschile di Roccanova, con il maestro Arturo Arcomano, pubblicava il giornalino *La Lucerna*. Il primo numero uscì nel dicembre 1952,

stampato su fogli residui e copertine di vecchi quaderni. I ragazzi scrivevano: “*Noi stampiamo sulle pagine dei quaderni perché non abbiamo tanta carta per stampare. Quest’anno stamperemo molte notizie ai nostri amici di scuola. Noi per incominciare a stampare abbiamo incominciato con le carte dei quaderni vecchi della scuola. Adesso lo dobbiamo mandare a dire al sindaco che ci deve dare la carta per stampare. Roccanova, 11 Dicembre 1952*”. Vedi anche Parte seconda, p. 141, nota n. 2.

⁴ Si riferisce alla famosa incursione di tre MAS italiani che, superati gli sbarramenti, tra l’una e le due di notte dell’11 febbraio 1918, lanciarono alcuni siluri contro le navi austriache alla fonda nella baia di Buccari, a sud-est di Fiume. Fra i trenta che parteciparono all’impresa vi erano il cannoniere scelto Galliano Furlani da Fano e il “volontario marinaio Gabriele d’Annunzio da Pescara d’Abruzzi” che narrò l’impresa e la mise anche in versi col titolo “La canzone del Quarnaro”: “*Siamo trenta d’una sorte / e trentuno con la morte ... Siamo trenta su tre gusci / su tre tavole di ponte: / secco fegato, cuor duro, / cuoia dure, dura fronte,*



CARI AMICI DI FRANCIA, OLANDA, TUNISIA, DAKAR E VOI, A NOI PIU VICINI, DI ROCCANOVA E DI SIGNA.

AVREMMO VOLUTO SCRIVERE A TUTTI MA LE VACANZE SONO GIA ARRIVATE.

GIUNGA A VOI E AI VOSTRI MAESTRI LO AUGURIO E IL SALUTO AFFETTUOSO NOSTRO E DELLA NOSTRA MAESTRA.

Leifer, D' Agostini, Flego e tutti gli altri:



/ *mani macchine armi pronte, / e la morte a paro a paro ...*".

LA TECNICA E LO SPIRITO

Eravamo una associazione di uomini di buona volontà quando ci lasciammo l'anno scorso dopo il nostro primo Congresso a Rimini. Nel lasciarci quest'anno,¹ dopo il Congresso di Pisa, abbiamo profondamente sentito che anche questa volta i nostri ragazzi ci avevano dato più di quanto non avessimo noi dato loro; non invano eravamo vissuti insieme per un anno in una atmosfera di lavoro gioioso e comune, i nostri ragazzi ci avevano insegnato ad esser noi... il *noi* per spiegarci delle nostre classi, trasformando quel che era semplicemente un'associazione di uomini di buona volontà in un valido e compatto blocco di energie convergenti verso un fine comune a tutti, da raggiungere con l'aiuto di tutti. E questa verità mi apparve manifesta ancor più chiaramente l'ultima sera del nostro Congresso mentre in circolo cantavamo la canzone dell'addio. Era grande il circolo, tanto grande da allacciarci tutti, dalla piccola Mariolina Faetti² al preside Piccoli;³ dalle balde reclute di Montopoli⁴ alla cara direttrice Mungo;⁵ e poi noi, tutti noi, francesi,⁶ italiani di ogni parte d'Italia, giovani, non più giovani, alcuni all'inizio della vita, altri già avanti nel cammino, e su tutti i visi freschi o segnati dal tempo, il luminoso riflesso di uno stesso sorriso. Solo allora compresi sino in fondo il significato morale e sociale della nostra "Rivoluzione silenziosa".

Liberando i nostri fanciulli noi abbiamo anche liberato noi stessi dalle scorie di una educazione errata. Ora ognuno di noi ha trovato la sua via da percorrere non più in una solitudine spesso dolorosa, ma insieme... *ensemble*... spalla amica ad amica spalla, e non conta che il nostro lavoro sia svolto in una sperduta scoletta di campagna, in un'aula di liceo o in una presidenza, perché uno è lo spirito, come ben disse la nostra Nora, diversi sono i programmi di lavoro.

Il settembre non rappresenta ora più per noi né per i nostri ragazzi un odioso ritorno ad un dovere ingrato, ma un sereno ritrovarsi insieme senza che mai sia stato perduto il contatto spirituale, perché sappiamo che ci attende un anno scolastico che sarà ancora ricco, avventuroso, interessante ed i risultati del nostro futuro lavoro ci lasceranno ancora insoddisfatti, perché, caro e onesto Barbanti,⁷ la tua insoddisfazione per il lavoro compiuto è anche la insoddisfazione di tutti noi, saremo sempre insoddi-

sfatti del lavoro compiuto, questo è lo spirito delle *tecniche Freinet*; guai se non lo fossimo, ciò significherebbe che non avremmo più nulla da dare agli altri, né da chiedere a noi stessi...

Sì, abbiamo commesso degli errori nello svolgere la nostra opera... nell'organizzazione del nostro Congresso e della nostra mostra didattica... non importa, abbiamo però imparato molte cose nuove e un altro anno faremo meglio e nel perfezionare le nostre tecniche... metteremo meglio a punto anche noi stessi... ed è questa la verità più importante che mi si è rivelata al Congresso di Pisa...

Tanto diversi per età, per aspetto esteriore, per linguaggio, noi avevamo nel lasciarci un segno che a tutti era comune... gli occhi limpidi.

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 10-11, 1953, p. 19.

² Salvo e Adriana Faetti, maestri cattolici, aderenti dall'inizio alla CTS, si impegnarono attivamente nella organizzazione del 2° Congresso del Movimento, tenuto a Pisa dal 27 al 29 luglio 1953. Vedi nota n. 6.

³ Alberto Piccoli, insegnante e poi preside della Scuola Media *Pascoli* di Milano, amico di Tamagnini partecipò fin dal 1952 attivamente alla diffusione del Movimento a Milano ed in Lombardia. Scomparve prematuramente nel 1957. Aveva introdotto nella scuola l'uso del *magnetofono* per registrare recite di ragazzi, inchieste, manifestazioni locali, ecc. dando così, con lo "scambio di nastri fra le scuole", nuove prospettive alla corrispondenza.

⁴ Nora Giacobini insegnò presso l'istituto magistrale di Montopoli in Val d'Arno, poi al Liceo *Augusto* di Roma ed infine nelle scuole medie; sperimentò le *tecniche Freinet* con esiti positivi già nei primi anni '50 insieme ad un "Gruppo scuola secondaria". È stata una delle rare figure che hanno mantenuto un ruolo attivo nel Movimento dagli anni '50 agli anni '80 senza lasciarsi travolgere dal "sessantotto". Nata a Reggio Calabria il 19 febbraio 1916, è deceduta a Cenci di Amelia (Terni) il 23 marzo 1998. Così la ricorda Raffaele Laporta: "*Se c'è stata in questo mezzo secolo un'insegnante interamente fedele alla scuola, intransigente con il dovere fino al sacrificio, capace di trasformare ogni giorno in gioia la fatica dell'insegnare, devota fino in fondo ai suoi allievi, questa è stata Nora Giacobini: ha avuto in premio la sorte di morire fra le loro braccia*".

⁵ Carmela Mungo, direttrice didattica a Roma. Vedi a p. 148, nota n. 3.

⁶ Il Congresso di Pisa era inserito nel quadro di una iniziativa dell'ICEM, detta *Congresso d'Estate* (16-31 luglio) alla quale avevano partecipato anche 50 colleghi francesi. Si svolgeva ogni anno, alternativamente in Francia e in un paese estero ove erano presenti associazioni che si ispiravano alle *tecniche Freinet*. Lo scopo era quello di favorire scambi di esperienze, di allacciare rapporti ai fini della corrispondenza interscolastica, di affrontare specifici problemi della didattica, ecc. Per l'organizzazione logistica provvedeva l'associazione del paese ospitante.

⁷ Carlo Barbanti, maestro e poi direttore didattico di Ferrara, si era impegnato nella costruzione di uno "Schedario didattico generale" sull'esempio della *BT* (*Bibliothèque de Travail* cioè Biblioteca di Lavoro) del Freinet. L'opera, troppo impegnativa, non andò a buon fine. Sarà Mario Lodi, nel 1971, a riprendere l'idea e l'iniziativa con la *Biblioteca di Lavoro* che però l'Editore Manzuoli di Firenze dovette interrompere sette anni dopo a seguito del *riflusso* della domanda didattica innovativa.



La gallina zoppa. Illustrazione tratta dal "Giornalino" della classe 1ª di Marotta (Gennaio-Febbraio 1956).

FACCIAMO LA PRIMA

Se è nello spirito delle tecniche Freinet procedere compiendo esperienze per tentativi credo proprio che quest'anno¹ più che mai il *tâtonner* sarà norma di vita nella mia classe perché se i miei 24 bambini di prima non hanno naturalmente mai fatto la prima... io sono nelle loro stesse condizioni. La classe poi mi fu affidata all'ora X, cioè la mattina del primo giorno di scuola, mi fu quindi impossibile supplire alla inesperienza almeno con una preliminare preparazione spirituale ed anche materiale. E vi assicuro che quando mi trovai di fronte a tutti quei batuffoli rosei, che non mi riusciva assolutamente di considerar alunni, mi accusai d'incoscienza per aver rifiutato in onor loro una quarta classe. Non sapevo cosa dire, sorridevo nervosamente, acutamente conscia di subire il difficile esame di tutti quegli occhi neri o azzurri puntati su di me con una certa diffidenza; per rompere il ghiaccio proposi di spostare i banchi e così, fra un'allegra confusione di seggioline e tavolinetti smossi, abbiamo iniziato la nostra conoscenza... e l'anno scolastico.

Ed eccomi poi tornar a scuola, dopo aver letto diligentemente la Mawet² e gli articoli di Pettini e della Bertini, con la testa quindi piena di metodo naturale, lettura globale ideale, testo libero. Ed ecco padri e madri che mi attendono per dirmi: "Dia molti compiti da fare a casa, ha visto quante belle cose il mio ha già imparato all'asilo?" ed anche: "Che ne dice, signora, il mio passerà in seconda?"...

Comincio allora a comprendere che il mio insegnamento non sarà proprio *sine cura* e che gli ostacoli non saranno proprio posti soltanto nella mia impreparazione. Poiché sono testarda, decido di tener duro. Via i quaderni, niente tondini e astine, solo fogli senza rigatura e matite colorate e conversazioni, conversazioni dalle quali dovranno sorgere i primi testi liberi. I primi giorni i bimbi stentano ad esprimersi, ma poi, ogni mattina di più, è tutto un fiorire di fatti e di notizie minime, come è minima la loro statura, ma importantissime – per loro. Ed io li ascolto tutti con genuino interesse... c'è il sognatore, l'osservatore acuto, l'umorista ed il solido benpensante. Augusto mi parla delle sue mucche grosse grosse "più grosse di te" dice, puntandomi addosso un ditino grassoccio; mentre Lanfranco mi confida di aver trovato due stelle, proprio due stelle del cielo, solo sono

piccoline e non brillano. Augusto esperto e beffardo chiede dove, e Lanfranco risponde che le ha trovate fra la sabbia. Augusto ride e aggiunge: “Ma non sono stelle vere, son come i granchi!” Lanfranco lo guarda inorridito... le sue due belle stelle... come i granchi...!

Ed io gliele lascio le sue due belle stelle, anche se rese opache e fredde dal contatto con la nostra terra.

E quando parliamo di caccia e di uccelli Carluccio ammiccando con gli occhi furbi mi rivela che il carniere paterno è più facilmente pieno di pere e di uva che di cacciagione.

Da tutte queste nostre conversazioni nasce una confidente fiducia reciproca che mi sembra indispensabile ottenere se si vuol veramente procedere insieme e nascono anche i primi testi liberi.

Le prime volte, dopo aver scritto in corsivo alla lavagna il testo, scelto per alzata di mani, ed averlo fatto ripetere, ho creduto opportuno riscriverlo in ogni foglio ed ognuno ha tentato di ricopiarlo ed illustrarlo secondo le proprie possibilità.

Dopo pochi giorni molti sapevano già ricopiare direttamente dalla lavagna, naturalmente senza conoscere le lettere analiticamente, altri invece tuttora fanno solo strani ghirigori stenografici, o soltanto i disegni. Tutti sanno però leggere sia il testo che i ghirigori ed i disegni!

Ho potuto notare che la conoscenza di qualche lettera dell’alfabeto ostacola questo procedimento di copiatura espressiva, perché il bambino fissa tutta la sua attenzione sulle lettere che già conosce ignorando completamente le altre.

E così passano i giorni ed anche io passo... dallo sconforto alla speranza, dalla speranza allo sconforto. Ora poi i genitori cominciano a guardar con diffidenza questa curiosa insegnante che invece di far scrivere e leggere, non fa usare quaderni e fa fare strani ghirigori su fogli qualunque ed in più fa leggere ai bimbi questi strani ghirigori.^(*)

Visto che io non lo faccio, molti credono bene di integrare il mio insegnamento facendo fare ai bimbi pagine di famigerati tondini o di imbuti con relative “i”.

Credo allora opportuno indire una adunanza per i genitori per spiegare che intendo attuare il metodo naturale, parlo semplicemente e chiedo che ripongano in me quella fiducia che io ripongo nei loro figlioli.

I genitori tornano alle loro case un po’ più tranquilli, io invece, che temo di aver promesso quel che forse non sarò in grado di mantenere, mando un

SOS ad Aldo³ per chiedere aiuto e comprensione (caro Aldo quanto bene mi hanno fatto le tue affettuose parole e l'incitamento... a tener duro senza scendere a compromessi).

In attesa dei caratteri che tardano a venire cominciamo a stampare al limografo le prime pagine del *Libro della Vita*.⁴

Con mia grande meraviglia devo constatare che la tecnica del limografo è appresa con somma facilità dai bimbi di prima. Solo la prima pagina è per intero opera mia, ma già fin dalla prima volta ogni bimbo ha tirato da sé la sua copia... e la seconda volta Carluccio vedendo che ricopiavo sulla matrice un suo disegno, mi ha detto con aria di commiserazione: “Tu, *poverina*, non sai fare che copi da me?” ed allora gli ho consegnato tutto e bisognava vedere come quel cosino da nulla doveva avermi osservato mentre lavoravo perché con aria esperta sollevava la matrice contro luce dicendo: “Sì, sì, va bene, si vede tutto il disegno!” Le altre pagine sono per intero opera loro, io ho solo scritto la copia del testo in stampatello, ma ne sono pentita e consiglio di far scrivere direttamente al bimbo in corsivo. Certo bisogna essere disposti a giuocare il tutto per tutto e lasciare i fanciulli a loro stessi, dopo aver dato le più semplici istruzioni senza opprimerli con la nostra vigilanza, bisogna convincere noi stessi che siamo meno indispensabili di quel che crediamo.

Giunti poi finalmente i sospirati caratteri abbiamo iniziato la stampa vera e propria. Ho incollato in ogni casella la corrispondente lettera, ho ricopiato in un foglio a stampatello il testo già scritto alla lavagna staccando bene ogni parola e conservando l'ordine delle righe del testo scritto in corsivo, ho consegnato una riga per uno a due bimbi e li ho abbandonati a loro stessi dopo aver dato naturalmente le necessarie istruzioni.

Alle dieci la composizione, un testo di cinque righe, era terminata ed io ero intervenuta solo per indicare qualche lettera più difficile a trovarsi (quella che è fatta così, e con un espressivo gesto della manina segna un tondo con un ghirigoro sotto, cioè una g) e per una revisione finale riguardante gli spazi.

Anche la stampa non ha presentato alcuna difficoltà, direi anzi che i bimbi di prima si sporcano meno degli altri... ma forse ciò dipende dal fatto che ora, io so meglio disporre le cose in modo che il bimbo possa agevolmente risolvere quelle difficoltà che ogni lavoro presenta.

Il mio cuore ha solo palpitato per il coperchio della pressa sospeso su quelle manine così piccine, ma pure ho resistito ed i bimbi se la sono cavata

benone.

Ed eccovi ora il bilancio del mio primo mese d'esperienze. Per quanto riguarda la pura tecnica di lavoro posso affermare che limografo e tipografia non presentano alcuna difficoltà per un bimbo di prima e lo provano le otto pagine che abbiamo stampato, ma ogni due giorni. Per quanto riguarda il metodo naturale... sono giunta alla conclusione che uno dei maggiori ostacoli ad una naturale evoluzione del bimbo siamo proprio noi.

Occorre un tirocinio ben duro per abituarsi a moderare l'impulso che ci porta ad inserirci nella naturale evoluzione del fanciullo per affrettarla, perché noi abbiamo fretta di ottenere risultati concreti ed evidenti e non sappiamo attendere con sufficiente pazienza e fiducia che il fanciullo con le sole sue forze e quindi più lentamente pervenga ad ottenere quegli stessi risultati. Spinti da agenti *interni* ed *esterni* noi vogliamo egoisticamente vedere subito i frutti del nostro lavoro e ci vien naturale di... barare al giuoco, sarebbe così facile allora ottenere subito risultati ottimi, ma non sarebbe onesto poi presentare questo procedimento come metodo naturale.

Io che vi parlo, benché allenata a rispettare al massimo la personalità dell'alunno e ad aver una capacità d'attesa ed una grande fiducia ormai sperimentata nelle infinite risorse dello spirito infantile, devo continuamente respingere la tentazione di guidare una manina inesperta, di pretendere che *si scriva e si legga*. Devo continuamente ripetere a me stessa che la scuola non è una gara di corsa e che perciò il vincitore non è quello che arriva prima al traguardo, ma quello che ci giunge senza sforzo, conservando intatto tutto il fresco fervore e la grazia spontanea dell'età infantile, senza sacrificar nulla, cioè, sull'altare della vanità nostra e purtroppo anche dei genitori che, per un malinteso sentimento d'orgoglio, vorrebbero aver subito degli *enfants prodiges* che leggono, scrivono e fanno le operazioni dopo un mese di scuola.

Per concludere, dunque, io non so quali saranno i risultati del nostro lavoro, può darsi buoni come può darsi cattivi, ed in questo caso dovrò accusare soltanto me stessa e la mia inesperienza su quanto riguarda la prima classe, so solo che onestamente ve li presenterò quali essi saranno. Vi prego quindi di accogliere sempre con riserva, e la presente nota, e quelle che seguiranno, ricordando che io quest'anno procedo... *à tâtons*.

(*) Mi ostacola anche il fatto che alla mia prima è abbinata una prima femminile⁵ le cui bimbe scrivono già parolette in bella calligrafia.

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 1, 1953, p. 4-5.

² Lucienne Balesse Mawet, insegnante belga, collaboratrice di Freinet fin dagli esordi, nei primi anni trenta introdusse la *pedagogia Freinet* in Belgio fondando una cooperativa e dando vita al movimento *Éducation populaire*, associazione tuttora presente ed attiva.

³ Si tratta del fiorentino Aldo Pettini. Vedi a p. 77, nota n. 25.

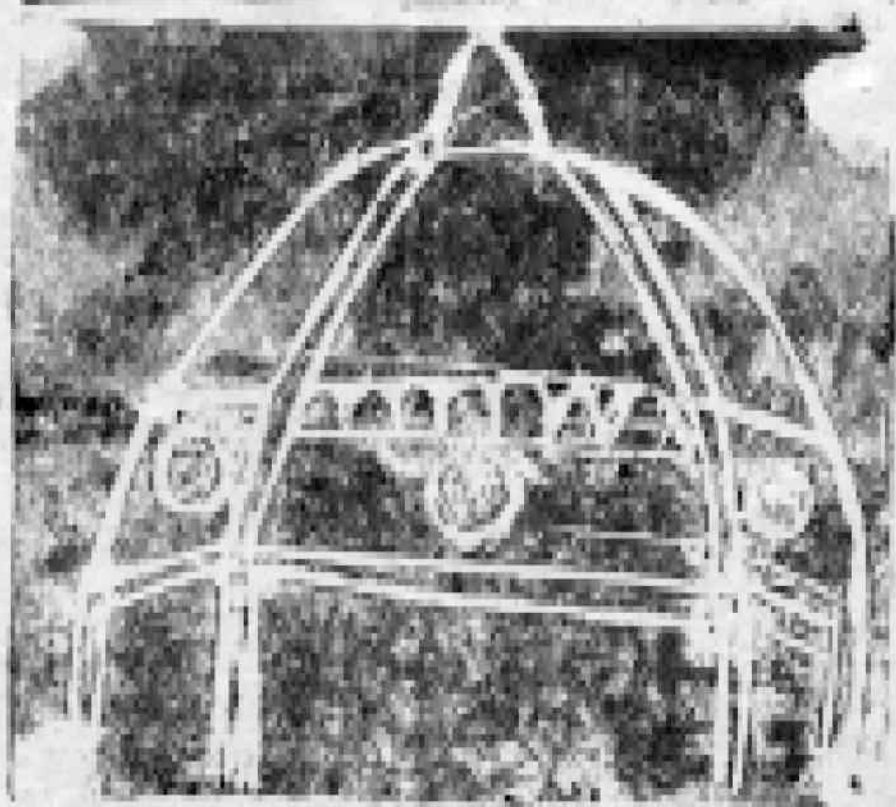
⁴ È il freinetiano *Livre de Vie*, del quale ci parla il Tamagnini: “... *Il numero delle copie che si devono tirare [stampare] per ogni pagina è computato generalmente in base al numero degli alunni della classe (una copia ciascuno), più il numero degli alunni della classe corrispondente (anche per essi una copia ciascuno), più il numero dei giornalini che ogni fine mese si vuole confezionare per inviarli ad altre scuole o comunque per distribuire. Ai bambini della classe le paginette vengono distribuite di volta in volta man mano che sono pronte e asciutte; ognuno le raccoglie in apposita copertina-raccoglitrice venendo così costituendo, pagina dopo pagina, Il libro della Vita: preziosa e ricca documentazione della vita della comunità-classe in cui i piccoli autori ritrovano interamente se stessi e il proprio mondo, valorizzato e reso più importante dal fascino della pagina stampata, in calce alla quale ognuno ammira con orgoglio il proprio nome o quello di un compagno*” (*Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, 1965, p. 68). Élise Freinet, in *Nascita di una pedagogia popolare* (p. 40), racconta che il problema della rilegatura dei fogli stampati “viene risolto con l’aiuto di due viti a bullone ed ecco nato il Libro della Vita che molto opportunamente i ragazzi chiamano Libro della vite”.

⁵ Fino al 1965 l’organico delle scuole elementari era articolato in posti maschili, posti femminili e posti misti, e le classi (quando il numero degli iscritti lo consentiva) erano distinte in sezioni maschili e femminili. La legge 30 maggio 1965, n. 580, ha soppresso la distinzione dei posti. Inoltre, ogni classe poteva essere formata da un numero massimo di 60 alunni, ridotto a 25 con la legge 24 settembre 1971, n. 820.

ANNO I N.1

OCTOBRE 1953

IL CUPOLONE



Scuola F. Petrarca Classe II B

Via F. Cavallotti 8 Firenze

AL PRIMO TRAGUARDO

Eccoci giunti a Natale, primo traguardo dell'anno scolastico¹ e soltanto chi ha compiuto o sta attuando la mia stessa esperienza può comprendere lo stato d'animo di una povera maestra che ad un certo momento, avendo sempre lavorato non certo per dare dei voti, si vede costretta a classificare con degli aridi numeri chi non ha mai neppur sognato di lavorare per ricevere dei voti!

So bene che nelle classi che attuano il metodo globale così com'è comunemente inteso, già a Natale il programma della prima può dirsi svolto quasi per intero: i bimbi conoscono non soltanto tutte le lettere dell'alfabeto, ma anche buona parte delle difficoltà ortografiche, hanno letto buona parte del libro di testo, conoscono i numeri fino a... piacere, sanno fare le operazioni anche col salto della decina (parlo con conoscenza di causa perché ho fatto in proposito una piccola personale inchiesta).

Noi invece dobbiamo confessare che, pur avendo lavorato intensamente, abbiamo ancora tanta e poi tanta strada da percorrere prima di giungere ad una sicura conoscenza analitica delle lettere dell'alfabeto e ad una corretta espressione ortografica; in quanto a contare... contiamo sì anche noi, ma sempre in relazione ai concreti foglietti della tipografia, facciamo addizioni e, purtroppo, sottrazioni sul nostro magro peculio, custodito gelosamente da Augusto, ma i segni “+” e “-” non esistono ancora per noi.

In questi tre mesi, a dire il vero, la nostra preoccupazione maggiore non è stata quella d'impadronirci nel più breve tempo possibile di una tecnica della scrittura e della lettura che si può raggiungere in così breve tempo solo attraverso un procedimento individuale d'analisi dei suoni legati alla percezione visiva dei cartelloni dell'alfabetiere murale. Noi ci siamo solo preparati a scoprire il meraviglioso mondo dell'espressione delle idee attraverso la parola parlata e scritta sempre in funzione di un pensiero.

E come si fa a classificare tutto questo!!

Abbiamo però appreso attraverso un faticoso tirocinio (perché la Mawet² ha perfettamente ragione: il metodo della lettura globale ideale non è facile né tanto meno rapido, anche se è il solo veramente naturale) alcune verità fondamentali che, spero, non dimenticheremo facilmente.

Per quel che mi riguarda io ho soltanto ora interamente compreso che la fonte di molti dei mali che affliggono la nostra scuola deve essere ricercata

in questi primi contatti fra il fanciullo ed il sapere scolastico; nella indifferente leggerezza, per non dir peggio, con la quale l'anima semplicetta viene posta a contatto con un meccanismo formale, spesso purtroppo mascherato d'attivismo, che stritola ogni spontanea ed umana espressione, portando dalla vita nella scuola soltanto alcuni aspetti deteriori quali la classificazione in base ad un criterio spesso errato fra degni e indegni, sufficienti ed insufficienti, determinando così stati d'animo d'eccessiva fiducia o sfiducia in se stessi; l'abitudine a considerar la parola più come un insieme di suoni da esprimere oralmente o per iscritto, che come espressione dell'idea in essa racchiusa, determinando così una involuzione nello sviluppo naturale del pensiero col distaccar la forma dal contenuto.

Solo così può spiegarsi come avvenga che bimbi ripetenti di prima sappiano scrivere con bellissima grafia sotto dettatura dell'insegnante parole *difficili*, ma per loro prive di senso, e sappiano anche leggere parole che per loro sono puri suoni da emettere.

Col testo libero ciò sicuramente non avviene e non può avvenire, possono i nostri bimbi essere strumentalmente analfabeti, ma nessuno di essi lo è spiritualmente, ché tutti indistintamente leggono i loro testi, anche i più tardi. Daniele ad esempio è capace di esprimersi soltanto con strani segni stenografici e conferma la sua immaturità anche posto di fronte ai colori ed ai pennelli, capace com'è soltanto di riempire il foglio di un solo uniforme colore che è la malinconica risultante della mescolanza di tutti, pure anch'egli si sente cellula attiva dell'organismo scolastico. Senza perdersi d'animo egli continua a leggere e a scrivere come gli altri e con gli altri, non v'è in lui alcun complesso d'inferiorità ed i suoi strani geroglifici vanno man mano acquistando una certa forma; ma questo è il meno, anche se per quest'anno la scuola non potrà dargli alcuna capacità tecnica dello scrivere e del leggere, dalla esperienza scolastica egli avrà sempre appreso una cosa fondamentale per la formazione della sua personalità: che scrivere significa espressione viva e spontanea del pensiero, che leggere significa impadronirsi del pensiero espresso da altri.

Sono ben grata al Freinet e alla Mawet che mi hanno fatto comprendere, attraverso questa mia personale esperienza, cose che mi sembrava di conoscere, ma che in realtà solo ora ho veramente scoperto.

Tutto questo è così meraviglioso da ricompensarmi delle dubbiose occhiate che mi rivolgono i genitori dei ragazzi (purtroppo sono nuova dell'ambiente e la fiducia che riscuoto deve essere posta soltanto sui

tangibili risultati dell'anno in corso) poco persuasi ancora che senza voti, senza libri e sporcandosi le mani coi colori e gli inchiostri, si possa sensatamente imparare a leggere e a scrivere.

Certo che avremo molto da discutere quando finalmente ci sarà dato di ritrovarci insieme per una veramente logica ed integrale esperienza del testo libero e della tipografia a scuola in prima classe.

Una volta assicurata la spontanea (anche troppo, vero Pettini?) partecipazione della classe al testo e alla composizione e stampa, ecco sorgere vivissimi ed impellenti per noi che abbiamo limiti ben precisi di tempo... e di spazio, i problemi sul come passare dalle conversazioni e dalla copiatura espressiva del testo alle individuali composizioni scritte e dalla lettura globale alla lettura vera e propria, senza distruggere attraverso una prematura analisi tutto quello che avevamo acquistato. È molto difficile circostanziare con dati precisi questo delicato processo perché, come già giustamente disse Pettini, si agisce come si può e quando si può, certo è più facile dire che una delle difficoltà maggiori consiste proprio nel dover combattere contro le “emme, effe, ecc.” che ci regalano gli insegnamenti familiari, cosa che ci costringe ad intervenire spesso tempestivamente nel processo di analisi. Ai primi di dicembre, direi quasi insensibilmente, dalla copiatura espressiva siamo passati ad una dettatura libera. Dico “libera” perché ognuno fa veramente quello che può. C'è chi scrive subito la parola dettata e magari ne aggiunge anche un'altra che ricorda, c'è chi la *balbetta* soltanto, cioè ne lascia qualche parte, e c'è chi attende ancora che la scriva io alla lavagna. Così son tutti contenti, chi ha fatto bene esulta, chi ha sbagliato corregge e gli altri copiano, con l'ansia di essere presto in grado di scrivere prima anche loro. Le parole sono semplici ed il più possibile accessibili a tutti perché, pur rispettando fino allo scrupolo la spontaneità, c'è sempre il modo di portare il bimbo a sintetizzare il suo pensiero nella forma più semplice. Il testo individuale orale naturalmente è sempre molto esteso e ricco di particolari, alla stesura definitiva invece partecipano un po' tutti per una sintesi espressiva.

Come ho già detto le difficoltà ortografiche in gran parte sono ancora da sormontare, direi anzi che solo da poco si presentano allo studio dei più intelligenti.

E la lettura? Se la collaborazione è sempre necessaria, maggiormente lo è in una prima classe ove senza una forte motivazione il bimbo non sarebbe spinto a leggere veramente che molto tardi.

Finché non giunsero i primi testi dei nostri cari corrispondenti di Rimini io non ho mai saputo con certezza se i miei bambini sapessero leggere, e fino a qual punto. Dopo la distribuzione dei foglietti ci fu nell'aula un eccezionale silenzio perché tutti erano intenti nella difficile interpretazione di un testo che per la prima volta non era stato composto da loro. Ed ecco l'Ivana correre a dirmi all'orecchio: "Dicono che vogliono sapere come stiamo e che gli dobbiamo scrivere..." ed io ho respirato sollevata. Sì, è vero, molti non han saputo leggere, ma già l'Ivana mi ha detto per tutti che quando leggeranno... non emetteranno soltanto dei suoni!

Me lo prova anche Carlo che, dopo aver letto e riletto una frase nel libro che ha tirato fuori per suo conto, viene da me per accertarsi se c'è scritto proprio così: "Il nonno pesca ed io...". Alla mia conferma scuotendo la testolina mi domanda dubbioso: "Perché non finisce, poverino, non sa più quello che deve dire?"

Per concludere, credo che il periodo *eroico* sia ormai trascorso e che al prossimo traguardo giungeremo con minor fatica e con maggiori risultati tangibili... perché mi accorgo che i risultati che ho esposto sono piuttosto di natura spirituale che concreta, ma del resto anche le difficoltà incontrate sono state in gran parte di natura psicologica.

Ed ora però tornando da dove sono partita, che voti metterò nella pagella? Be', cercherò di arrangiarmi, noi siamo soliti agli arrangiamenti... di fortuna.

Pure se penso al dialogo che ho colto al volo fra il vivacissimo Augusto, mia croce e delizia, ed il suo pigro compagno di banco, mi sento abbastanza soddisfatta.

Chiede Augusto:

– *Ce l'hai tu il cervello?*

– *Sì che ce l'ho*, risponde Maurizio, *perché quando giro in tondo mi brilla (gira).*

– *Ed allora se ce l'hai fallo lavorà!*

Già, a ben pensarci, il segreto per un rinnovamento reale della scuola è proprio tutto qui... far lavorare i cervelli!

¹ Pubblicato su *Cooperazione educativa*, n. 3, 1954, p. 3-4.

² Vedi "Facciamo la prima", p. 197, nota n. 2.

في الحثام

دعيت أميين إلى الحثام مع
صديقي عثمان فنزعنا ثيابنا
وغطسنا في حوض الماء الدافئ
نمرد لثنا بطننا وفركنا شقرنا
وأخيرا خرجنا من الحوض ونشفنا
بدننا بمنديل ولبسنا ثيابنا
ولقدنا إلى منزلنا.

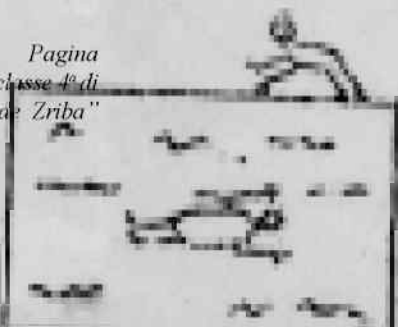
إنشاء المنصف بن محمد علاج تلاميذ الخفيفية
الثانية

Dal giornalino

Pagina

dal giornalino "La Lucerna" della classe 4 di
Roccapiana "Entre les montagnes de Zriba"

(Tunisi)



TECNICA + SPIRITO = CONCRETEZZA

C'è nei nostri scritti¹ una parola che viene usata di frequente e che noi tutti conosciamo bene quando lavoriamo nelle nostre classi insieme ai bambini: concretezza.

Pure io spesso mi sono chiesta, dopo aver tentato di esporre le mie esperienze più o meno riuscite, non certo per fare delle esercitazioni letterarie ma perché altri se ne possano giovare, se veramente io mi sia attenuta a questa concretezza che può considerarsi veramente il cardine su cui s'impenna la nostra organizzazione. In seguito anche ad una nota di Carlo Barbanti² ho cercato di essere il più possibile concreta nell'esporre i mezzi di cui mi valgo per svolgere la mia attività ed ho finito per accorgermi che è veramente più facile dire quel che avviene nella classe che esporre *come* avviene.

Ora se per concretezza noi vogliamo intendere serietà nel proporsi uno scopo da raggiungere e passione nello svolgere una attività concorde per raggiungerlo, nessuno che sia aderente al nostro Movimento può esser tacciato di astrattismo (e sarebbe veramente il colmo per dei pratici come noi!). Ma se per concretezza s'intende una ordinata esposizione dell'organico svolgersi della nostra attività con dati precisi in merito ai mezzi tecnici usati per rendere più agevole questo svolgimento, si può consentire che effettivamente nei nostri scritti, salvo poche eccezioni, la nota personale predomina a discapito della chiara ed informata esposizione del lavoro svolto. Cioè noi siamo più portati a calcare sulle impressioni nostre e dei nostri alunni di fronte a certi risultati che sui programmi che ci eravamo proposti, sulle difficoltà incontrate e sui mezzi che abbiamo usato per superarle.

A ben pensar non è del tutto male che in fase di esperienza ci si soffermi piuttosto sulle reazioni ad un metodo piuttosto che comunicar caoticamente e con troppo scheletrica precisione quel che si sta facendo, in quanto per noi metodo, come è stato detto e ripetuto in questo nostro Bollettino, non è certamente inteso come tecnicismo puro. Ognuno di noi nello svolgere la propria attività ispirata ad una tecnica deve tener conto di molti e diversi fattori, quali l'ambiente, le varie personalità degli alunni e la nostra personalità, perché non bisogna sottovalutarci troppo e, come dice l'Élise Freinet, stabilire la parte del maestro che non è certo inferiore al ruolo

dell'alunno per comporre quell'opera armonica che è la vera educazione. Ad un certo punto però è bene ordinare in termini ben precisi tutto quello che si è fatto e sistamarlo in modo che effettivamente a prescindere da ogni nostra personale nota, la nostra esperienza possa giovare a chi si accinge a seguir la nostra via. Molto lavoro potrà così venir risparmiato e molti momenti di dubbio e cedimenti di spirito evitati.

Ora io vorrei che tutti noi che abbiamo già fatto la prima o che la stiamo facendo ispirandoci al metodo della lettura globale ideale aprissimo in queste pagine una rubrica fissa preoccupandoci di definire chiaramente il programma che abbiamo svolto, le difficoltà incontrate nello svolgerlo e che cosa abbiamo trovato personalmente di utile ed efficiente per agevolare il lavoro dei nostri ragazzi ed il nostro.

Sarà questo un lavoro di critica e revisione reciproca che ci gioverà moltissimo anche per quanto riguarda il nostro prossimo Congresso che non ci troverà impreparati.

Farò un breve riassunto dei punti essenziali che abbiamo sin qui seguito e del come io personalmente li ho seguiti.

Comincerò col dire che chi come noi accoglie un metodo rivoluzionario come quello del testo libero, avendo come viatico soltanto gli scritti del Freinet e della Mawet,³ essenziali certo, ma ispirati ad un ambiente diverso e con limiti di tempo diversi,⁴ si trova subito a dover far fronte a due grandi problemi: l'uno di natura direi tecnica e l'altro di natura nettamente psicologica.

Se non si riesce a risolvere almeno in parte questi problemi, o si ricade nel metodo globale come è normalmente inteso in tutte le classi, o peggio ancora si ripetono gli errori del tramontato metodo analitico aggravati dal fatto di essere incidentali e non portati dal metodo stesso.

Il metodo della lettura globale ideale o, per spiegarci meglio, il metodo di portare all'acquisizione del leggere e dello scrivere con un procedimento naturale simile a quello con cui il bambino ha appreso il linguaggio, così come ci viene dalla Mawet, deve gradualmente essere svolto in uno spazio di tempo di due anni (da tener conto che al primo anno vengono accolti anche bimbi di cinque anni).

Se ho ben capito questo spazio di tempo è solo il limite che si pone ad una acquisizione generale da parte della classe della tecnica del leggere e dello scrivere perché, data l'individualizzazione al cento per cento dell'insegnamento, lo spazio di tempo è variabile per ogni alunno. Ci sono dei bimbi che

già leggono e scrivono al primo anno, altri più tardi: essi sbocciano ciascuno alla sua stagione come i fiori e non a data fissata.

Alla fine del primo ciclo, comprendente appunto due anni, tutti i bambini, parlo di quelli normali, hanno appreso a leggere e a scrivere naturalmente come hanno appreso a parlare.

Ed ecco il primo e veramente sostanziale problema da risolvere. Per noi le stagioni sono ben definite dal calendario scolastico ed in più spesso non si ha la certezza di avere la stessa classe nell'anno successivo: come riuscire restando sempre nel metodo, a far fiorire i nostri alunni con uno scarto di tempo relativamente breve fra l'uno e l'altro?

Ed ecco che sorge il problema psicologico, problema che riguarda i fanciulli ma ancor più noi stessi. Per chi non ha ancora una sicura esperienza e procede quindi à tâtons le tentazioni si presentano ogni minuto, ed ecco la prima norma da seguire. Coerenza nel metodo, specialmente nel primo trimestre. Ogni deviazione, ogni contaminazione con il metodo analitico ci pone di fronte ai deprecati errori del più vieto tradizionalismo.

Nei primi tre mesi occorre far l'abito a pensare di aver avanti a sé un periodo di tempo che non è determinato da trimestri ma che può aver l'estensione di tutta una vita, quella dei bambini che concretamente ci stanno avanti.

Questo periodo di preparazione alla lettura e alla scrittura è fondamentale; e già doverlo, per le ragioni che noi tutti conosciamo, mantenere in questi limiti è cosa grave ed io spero che mi sia concesso un giorno di ripetere l'esperienza con l'animo sereno, attendendo il miracolo di ogni singola fioritura senza dovermi preoccupare che essa avvenga entro un dato tempo.

In questo periodo iniziale vi sono *tre fasi* (e le avessi avute chiaramente avanti come le ho ora mentre annaspavo incerta nella ricerca!). La prima globale integrale del pensiero, la seconda globale dell'idea, la terza globale della parola. Queste tre fasi però sono ben distinte solo per noi ma possono essere svolte anche simultaneamente a seconda della personalità di ogni singolo bambino. Ad ogni fase sono abbinati esercizi tecnici ben definiti.

Fase della globalità del pensiero. Il testo libero che sorge dalle conversazioni degli alunni senza eccessive preoccupazioni sulla sua maggiore o minore difficoltà viene trascritto in corsivo alla lavagna ed illustrato sempre alla lavagna da un disegno.

Il bambino legge idealmente con l'appoggio del disegno senza analisi di sorta il pensiero che il testo esprime.

Lo stesso testo viene trascritto dall'insegnante su fogli non rigati e ricopiato ed illustrato dall'alunno stesso.

Il medesimo testo trascritto in stampatello, riga per riga, viene composto dal fanciullo, sempre per imitazione, coi caratteri della tipografia e stampato in tre esemplari per ogni bambino, uno per il libro della vita, uno per i corrispondenti, uno per le esercitazioni; quest'ultimo dovrebbe essere su cartoncino (dico "dovrebbe essere" perché le mie finanze non me lo hanno permesso e di ciò ho sentito molto disagio).

Quando si possiedono alcuni testi, cioè dopo due o tre settimane di scuola il bambino è già in grado di distinguerli l'uno dall'altro, la sua attenzione comincia a fissarsi su alcune parole e specialmente il nome dell'autore del testo, che tutti conoscono per averlo già copiato, serve da individuazione.

A questo punto si può passare alla *fase globale dell'idea*. I testi che sin dall'inizio son sempre scritti in modo che risulti un'idea per riga, vengono ora osservati più in particolare e le esercitazioni sono più approfondite. Mi esprimo con un esempio. Il testo del giorno è:

- 1) *Oggi piove*
- 2) *gli uccellini*
- 3) *vanno via*
- 4) *tutti insieme.*
- 5) *Tutti* (cioè testo comune).

Le idee in esso espresse sono quattro, le parole che le compongono sono riconoscibili con sufficiente facilità. Nella prima riga l'attenzione dei bambini si ferma sulla parola *piove* che è l'unica in tutto il testo che cominci con la *p*; nella seconda la parola *uccellini* oltre che per il festoso richiamo della parola stessa si distingue per la sua lunghezza. Nella terza riga – *vanno via* – vi sono due parole che cominciano con la stessa iniziale; nella quarta riga – *tutti insieme* – è la parola *tutti* che s'impone all'attenzione del bambino per la *t* che emerge ben tre volte; la quinta riga serve come confronto con la quarta.

Ora i bambini vengono chiamati alla lavagna per una lettura non più soltanto globale del pensiero ma delle idee che ogni riga esprime. È assai importante che le parole tipo, cioè quelle che il bambino più facilmente riconosce, siano ben fissate nella memoria. Il testo viene scritto non più nell'ordine logico, ma scomposto nelle sue idee ed il bambino cerca di ritrovare ogni singola idea che ogni singola riga esprime. Il medesimo testo

viene ricopiato ora su di un quaderno, l'ideale sarebbe un quaderno ad una sola rigatura ben distanziata, ma non esiste in commercio ed io propongo che la nostra Cooperativa ne sia fornita. Ad ogni modo il bimbo, parlo sempre del bambino normale, è ormai in grado di ricopiare direttamente il testo dalla lavagna; per i tardivi l'insegnante continua a scrivere nel quaderno. Il testo stampato su cartoncino viene tagliato nel senso delle righe in tante liste ed il bambino si diverte a ricomporlo nella sua forma integrale. Molti esercizi anche di calcolo⁵ vengono così eseguiti. I bambini ora cominciano a riconoscere che molte parole cominciano o terminano nello stesso modo, sia nel testo che è allo studio, sia in riferimento alle *parole tipo* di altri testi che sono rimaste fissate nella loro memoria.

Cominciano così i primi confronti e le prime associazioni dei suoni alle forme e si può passare alla *fase della globalità della parola*. Tutti gli esercizi già descritti vengono ora ripetuti con uno studio rivolto in particolare ad ogni singola parola del testo. Ad esempio nel testo:

- 1) *Il vento*
- 2) *del mare*
- 3) *mi fa volare* (era una giornata di bora).

L'attenzione del bambino viene rivolta particolarmente e al suono e alle forme della *v, m, r*; nel testo, *vento* e *volare* cominciano con la stessa lettera; anche *mare* e *mi*; inoltre, *mare* e *volare* terminano con la stessa sillaba. I più svegli ricordano le parole di altri testi, ad esempio: *vanno via, mamma* (parola di dolce richiamo che il bimbo impara subito a distinguere), ecc. Ora il testo viene scomposto non più nelle sue idee, ma nelle parole che lo compongono. Il bimbo tenta di comporre altri testi da solo con le varie parole che già possiede.

Ed eccoci giunti al punto *nevralgico* del metodo, sul quale dovrà essere fissata tutta la nostra attenzione, in merito al quale ciascuno di noi dovrà dire la sua parola.

Parlo del difficilissimo (per noi che abbiamo limitazioni di tempo) momento che è rappresentato dal graduale passaggio da una lettura globale ideale ad una vera lettura, da una copiatura espressiva ad una vera espressione individuale scritta del pensiero.

Qui la coerenza al metodo è esposta alle più gravi tentazioni ed è qui invece che deve essere tenuta maggiormente, altrimenti (a me è accaduto!) se si fa la minima deviazione ci si trova di fronte ad errori più gravi che nel

metodo analitico con conseguente disorientamento e del fanciullo e dell'insegnante.

È importantissimo che ciascuno di noi tratti questo delicato argomento e dica come ha personalmente risolto il problema. Nel prossimo numero io parlerò dei mezzi di cui mi sono valsa per una parziale soluzione di esso e prego i colleghi di inviare le prime relazioni o critiche in merito.

P.S. Caro Raffaele,

Per questa volta lasciamo Daniele tranquillo al suo lavoro – presto ti manderò le mie osservazioni su questo che giustamente tu definisci caso limite.

Affettuosi saluti

Anna

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 4, 1954, p. 2-3.

² Barbanti. Vedi a p. 191, nota n. 7.

³ Mawet. Vedi a p. 197, nota n. 2.

⁴ In Francia la scuola primaria inizia con il *cours préparatoire* (1 anno), per bambini fra cinque e sei anni; prosegue con il *cours élémentaire* (2 anni), il *cours moyen* (2 anni), il *cours supérieur* (1 anno), il *cours de fin d'études* (2 anni). I vari corsi sono in genere indicati con sigle: CP, CE, CM, ecc. I dati sono tratti da: Pointud – Tronchère, *Guida del maestro*, Roma, Editori Riuniti, 1970, a cura di Alberto Alberti.

⁵ Lo stesso termine è usato ne “Il testo libero in prima classe”, p. 250.

IL SUO MONDO

Dopo due mesi circa di scuola,¹ cioè ai primi di dicembre, il bimbo attraverso la tecnica del testo libero pur possedendo un certo numero di parole tipo che gli sono utilissime per approfondire sempre più lo studio del testo attraverso associazioni sempre più frequenti fra forme e suoni uguali o simili, sembra però ben lontano dal possedere un vocabolario che gli permetta di esprimere liberamente quel che gli urge dentro.

Fino a questo momento noi abbiamo seguito più o meno fedelmente il metodo del testo libero secondo la traccia della Mawet,² da questo momento in poi, pur rimanendo naturalmente nel metodo, per le ragioni esposte nel mio scritto precedente dobbiamo procedere affidandoci piuttosto al nostro personale intuito ed alle reali e personali esigenze dei nostri alunni.

L'interrogativo che si pone allora a chi per la prima volta compie l'esperienza è assillante e tormentoso.

Come portare il fanciullo ad esprimersi con la stessa spontaneità con cui parla, senza compromessi o deviazioni pericolose verso altri metodi?

Come fargli acquisire, attraverso le parole dei testi allo studio, una tecnica della scrittura che gli permetta ad un certo punto di sganciarsi dal testo scritto comune per esprimere liberamente il suo mondo?

Qui, a parer mio, proprio in questo momento delicatissimo e difficile in cui ci sentiamo abbandonati a noi stessi e quindi più facili ai dubbi e agli scoraggiamenti, viene a soccorrci ed a rianimarci l'evidente dimostrazione del valore più profondo del testo libero rispetto al metodo globale comunemente inteso.

Con il testo libero *tutto viene dal di dentro* e vengono accolti dal di fuori solo gli accessori della tecnica del leggere e dello scrivere. Il bambino sin dai primi giorni di scuola ha sentito l'esigenza di *esprimere se stesso* ed il conseguente disagio di dover sintetizzare o sacrificare il proprio pensiero, sia che questo sia stato scelto come testo, sia che abbia dovuto sacrificarlo a pro del pensiero del compagno.

Egli è ansioso di esprimere compiutamente il suo mondo, perché per lui nella scuola non è mai esistito un mondo che non sia il suo e non conosca quelle meschine caricature del mondo dei grandi che per molti rappresentano il *non plus ultra* della scuola attiva.

Questa ansia di espressione determina la spinta che ci permette di

proseguir nella via intrapresa ed è la nostra più bella conquista, di fronte alla quale, io credo, anche i più scettici debbono essere portati a riconoscere il valore e morale e psicologico del metodo stesso.

Qual è, dunque, ora la parte del maestro per aiutare il fanciullo a conquistare più compiutamente il nuovo mezzo di espressione del suo pensiero che la scuola gli offre?

Eccovi ora come io ho cercato di risolvere parzialmente questo interrogativo.

Mentre in un primo tempo la composizione del testo libero non aveva per noi serie preoccupazioni per i vocaboli usati, ora invece la stesura definitiva alla quale tutti partecipano per una espressiva sintesi del testo orale che è molto esteso, mira ad una maggiore semplicità ed accessibilità perché, come ho già detto, c'è sempre il modo pur rispettando fino allo scrupolo la spontaneità, di portare il fanciullo a sintetizzare il proprio pensiero nella maniera più semplice.

Cominciamo con i primi tentativi di lettura vera attraverso gli esercizi già descritti di simiglianze di suoni e segni con le parole tipo già impresse nella memoria ed una sia pur rudimentale scomposizione della parola in sillabe. I fanciulli ora più spesso scoprono che vi sono dei “pezzetti” di parola uguali o simili ad altri che già conoscono.

Ed ecco allora qual è la nostra parte; cogliere ogni spunto per una motivata scomposizione della parola nei suoi elementi sillabici, favorire la ricerca di altre parole che abbiano uguali elementi, e qui ci sono utilissimi i testi dei corrispondenti.

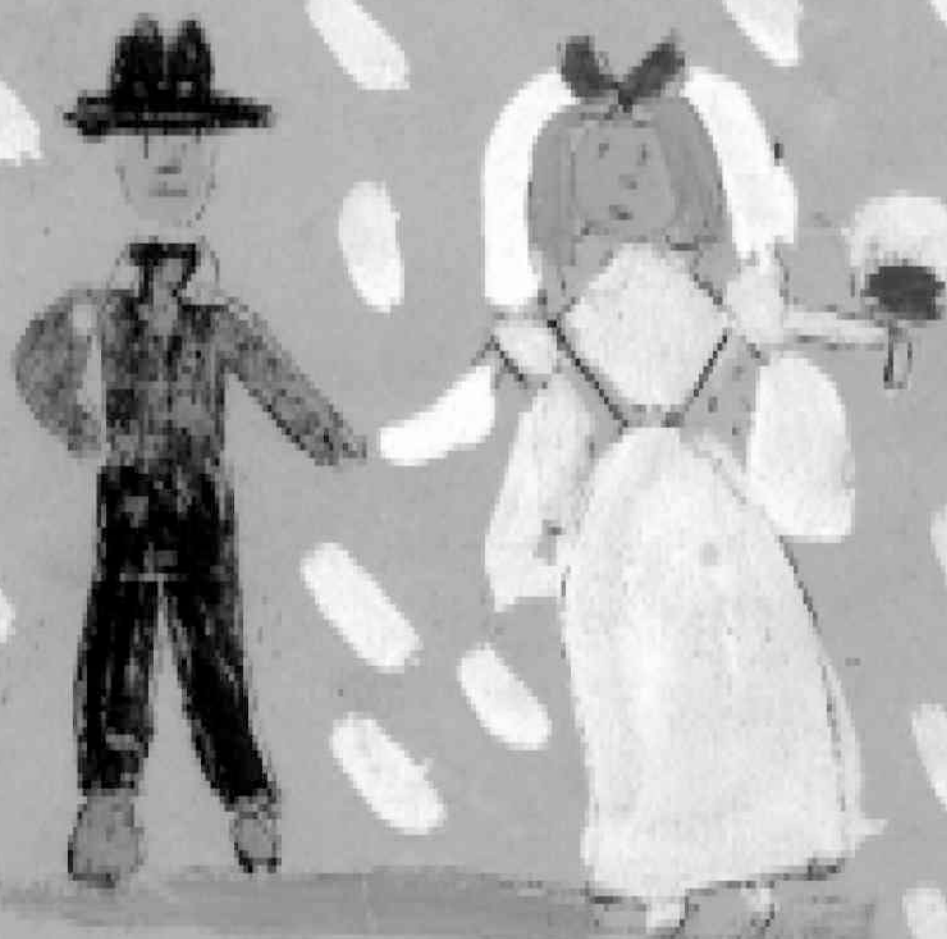
Sarebbe utile anche far tagliare in pezzi le parole sconosciute perché i riconoscimenti possano essere più facili (dico sarebbe perché a me è mancato il tempo per una veramente conclusiva esperienza in questo senso).

Alcuni bambini scrivono spontaneamente tutte le parole che hanno una certa analogia sillabica con quelle del testo, e noi dimostriamo loro come anche la parola possa essere *vivisezionata* pur rimanendo integrale nel suo significato.

Se qualcuno ci domanda come si scrive una qualche parola noi facciamo sempre riferimento alle parole tipo già conosciute. Dimostriamo come gli elementi sillabici hanno una loro naturale divisione già con l'atteggiamento della bocca stessa per pronunziarle. È importante che la scomposizione in sillabe sia sempre *motivata*, cioè, alla composizione di altre parole.

Ann. 1 (-) N. 2. 3.

Gennaio - Febbraio 1956



Classe 1 di Marotta

di di

ins. Anna Fantini

*Copertina del Giomalino
della 1ª classe di Marotta*

Dopo un periodo di esercitazioni in questo senso il bambino è in grado di decifrare un testo breve e semplice, per esempio questo:

- 1) *uno è a tana*
- 2) *e tutti vanno*
- 3) *a nascondersi.*

In questi primi esercizi di lettura vera appare una volta di più il valore formativo del metodo stesso.

Il bimbo legge faticosamente ed onestamente le prime due righe (che pur idealmente già conosce) mentre legge speditamente la terza di troppo difficile decifrazione, ma, badate bene, ugualmente chiara come idea. Non esiste per lui la truffa scolastica, legge se sa leggere e se non sa tecnicamente legge idealmente.

Man mano poi che progredisce nella conoscenza sempre più egli punta sulla lettura comprensiva.

Non è possibile quindi fare esercizi di lettura collettiva se non silenziosa perché ogni bimbo legge veramente e non alla voce e quindi ognuno ci mette tutto quel tempo che gli è necessario per decifrare il senso della parola. I bambini quindi leggono lentamente se paragonati con quelli di altre classi in cui si punta sulla lettura veloce ed espressiva.

Tutta l'attenzione è concentrata sulla comprensione ed il bimbo si arresta non tanto di fronte alla difficoltà ortografica quanto sull'oscurità del senso. Ad esempio le parole *chicche*, *balocchi*, *fuscelli*, trovate nei testi degli amici toscani hanno fatto impuntare i miei marchigiani come cavalli bizzosi.

Questa lettura intelligente in cui il segno è espresso in suono solo se vivificato dall'idea, mi sembra un'altra conquista che guida direttamente alla risoluzione di quell'analfabetismo spirituale tanto deprecato dai nostri Programmi.³

Ed eccoci ora ad affrontare un'altra tappa. Dopo varie esercitazioni di lettura il testo scritto alla lavagna viene cancellato per intero ed il bambino tenta di scriverlo a memoria, riga per riga.

La prima volta scritta la prima riga e controllatane l'esattezza con quella che io ho riscritto alla lavagna, si passa alla seconda e così via, ma dopo poche esercitazioni i bimbi più intelligenti scrivono il testo per intero e controllano solo alla fine.

Si può allora passare alla libera dettatura che io considero un esercizio fondamentale per una abbastanza sollecita soluzione del problema che ci tormenta.

Il testo libero viene dettato da noi, parola per parola e tutti tentano di scrivere come sanno. Qui l'analogia con l'apprendimento del linguaggio è anche più evidente. In un primo momento, salvo qualche eccezione, i bimbi balbettano la parola, la semplificano cioè con franca eliminazione di ogni difficoltà ortografica a favore delle vocali. Certi scritti sembrano proprio il balbettio incomprendibile per noi del bambino alle sue prime esperienze col linguaggio. Al controllo finale poi, cioè quando il testo viene scritto alla lavagna chi ha fatto bene è felice, chi ha sbagliato corregge e... chi non ha scritto niente, scrive. Dopo qualche esercitazione di questo genere avvengono quelli che io chiamo *sganciamenti*.

Di solito è l'autore del testo del giorno che, una volta preso il via, continua per conto suo fino alla fine senza attendere la dettatura. Questo è il segnale che il bimbo è maturo per passare al testo scritto individuale. Per alcuni bimbi in cui l'acquisizione della tecnica è più progredita, questo porta direttamente ad una vasta esposizione scritta del pensiero, altri invece che faticano di più ad esprimersi per iscritto, dopo qualche riga vengono a dirmi il resto a voce.

Il problema che riguarda l'acquisto di una corretta espressione ortografica lo rimando al prossimo bollettino come pure l'altro gravissimo problema che riguarda i tardivi.

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 5, 1954, p. 4-5. Anche Giuseppe Lombardo Radice sottolineò la necessità di partire dal mondo del bambino: *“Il sapere di una scuola primaria non è il sapere degli adulti, impicciolito. È l'approfondimento dello stesso reale sapere dei bambini, quello che essi si sono venuti facendo da sé, vivendo nella loro famiglia e con essa nel mondo, sino all'ora in cui essi entrano a scuola ... Il bambino che prima della scuola s'è pur creato un suo sapere, vuole anche svolgerlo. Se noi non prendiamo come punto di partenza quello che egli sa e come guida il suo stesso desiderio di chiarirlo meglio ed estenderlo, rimanendo con lui nella cerchia dei suoi reali interessi e problemi, ... noi non facciamo della scuola l'unica e primaria scuola, centro della vita di chi la segue ...”* (*Lezioni di Pedagogia Generale*, Firenze, Sandron, p. 170-171).

² Vedi a p. 197, nota n. 2.

³ Si riferisce ai Programmi del 1945 (Premessa): “*La scuola elementare, pertanto, non dovrà limitarsi a combattere solo l’analfabetismo strumentale, mentre assai più pernicioso è l’analfabetismo spirituale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere*”.



Fano-Marotta. La classe di Anna Fantini

LA SCUOLA È PER I BAMBINI

Giunti che siamo alla risolutiva svolta del primo trimestre si presenta a noi gravissimo il problema dei tardivi.¹

In una classe dominata da un certo meccanicismo il livello della scolaresca (naturalmente più evidente in una prima classe) è più o meno uniforme: c'è chi ha 10 e c'è chi ha 6 e c'è anche chi è insufficiente, ma apparentemente anche questi scrivono e leggono all'unisono con gli altri candidati, nella peggiore delle ipotesi, ad andar ad ingrossare le file di quella piaga delle nostre scuole che è rappresentata dai ripetenti. Il problema non viene mai sentito in queste classi con la drammatica urgenza (è la parola appropriata, vero Idana?)² come in una classe in cui tutto viene dal di dentro. Noi vediamo che, mentre un gruppo di alunni ormai sganciato dal testo comune galoppa entusiasta verso il traguardo, un non meno folto numero di alunni non ha le carte in regola per quanto riguarda un normale svolgimento del programma scolastico.

L'articolo vivo, direi quasi palpitante, dell'Idana Pescioli mi ha su questo punto una volta di più dimostrato che quando si lavora sullo stesso piano non ci sono mai problemi particolari da risolvere ma che il problema, pur presentandosi sotto aspetti diversi a seconda dell'ambiente e dei diversi temperamenti, è sempre uno per tutti. L'interrogativo che a un certo momento si presenta alle nostre coscienze d'educatori è tormentoso ed assillante: Che fare?! Annullare i risultati già con tanta fatica raggiunti per ricadere in un tecnicismo puro del leggere e dello scrivere, oppure considerare i casi, uno per uno, e proseguire nella via intrapresa pur sapendo che forse troveremo l'incomprensione da parte di chi più dovrebbe capire ed agevolare la nostra opera, parlo cioè della famiglia e dei superiori?

Due verità veramente lapalissiane mi hanno soccorso nel risolvere il mio caso particolare. La prima di queste è... che *la scuola è per i ragazzi* e che soltanto l'interesse dei ragazzi deve essere considerato.³ La seconda è che *ogni tardivo ha una sua particolare ragione di esserlo* e che queste ragioni sono tutte ottime ragioni.⁴ Su 25 alunni non ho trovato un bimbo tardivo per svogliatezza o disinteresse allo studio allo stato puro. Ho allora attentamente osservato e studiato i casi uno per uno ed ho così distinto i tardivi veri e propri dai falsi tardivi, quelli cioè in cui già maturava un processo che avrebbe ben presto determinato la loro naturale evoluzione.

La parola, viva e spontanea nel pensiero e nella espressione parlata, trovava un ostacolo nella espressione scritta dovuto ad una più lenta conquista del processo d'analisi dei suoni e della forma delle lettere. La mia parte per loro è consistita soltanto nel favorire questo sviluppo, e a questo punto, oltre naturalmente il testo libero e la tipografia, si è dimostrato utilissimo per favorire le personali esperienze uno strumento che fino ad allora era rimasto pressoché inattivo: l'alfabetiere murale (perché come dice Tamagnini, non c'è strumento che non possa venire usato utilmente, perché il nuovo non vuol già dire annullare il vecchio).

Quel pensiero che già urgeva in loro aveva solo bisogno di una veste⁵ e la veste essi l'hanno trovata là in quelle forme vuote e fredde, a cui essi stessi davano un contenuto vivo e spontaneo.

Questi falsi tardivi alla fine del secondo trimestre erano più o meno in linea con gli altri; anche se alcuni di essi lasciavano ancora a desiderare per una corretta espressione ortografica essi non mi preoccupano, non è certo più tardivo Orfeo che mi scrive tre o quattro pagine di testo libero ed ha ancora tanto da dire che il resto viene a dirmelo a voce; vi sono avanti a lui ancora quattro anni perché egli acquistò una perfetta correttezza formale, l'espressione l'ha già acquistata sin dalla prima classe.

In altri invece è una ragione fisica che determina la lentezza dell'acquisizione: adenoidi, stati di debolezza generale, mancinismo accentuato; vista difettosa, ecc. Sono proprio quelli che ci preoccupano maggiormente, sia perché fra questi troviamo i perturbatori dell'atmosfera serena della classe, sia perché senza l'aiuto altrui ben poco è in nostro potere di fare. Se è facile far capire ad un padre che il figlio ha bisogno di occhiali, ben più difficile è persuaderlo che lo scarso rendimento non è dovuto a scarsa volontà o a incapacità del figlio, o peggio della sua insegnante, ma ad una pura e semplice ragione fisica. Ho ottenuto qualche cosa in questo campo; ad esempio un padre mi ha riportato il figlio operato d'adenoidi dietro mio consiglio, con un perentorio: "Ed ora vedremo!" che non prometteva nulla di buono se il fanciullo miracolato non si fosse messo immediatamente a leggere e a scrivere come si deve.

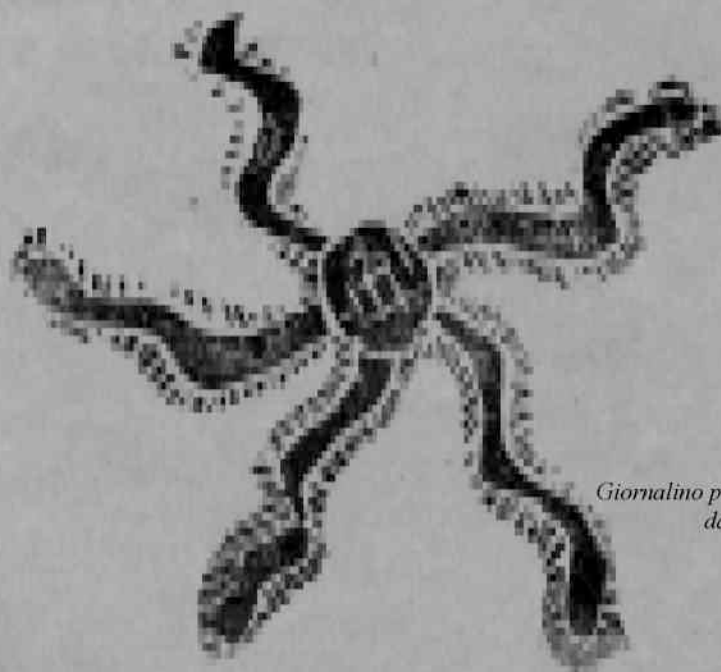
A questi bambini, la cui attenzione non può essere a lungo tenuta, io mi sono particolarmente dedicata cercando di suscitare il loro interesse in tutti i modi; la scatola dei caratteri è stata spesso la sirena che ha vinto le resistenze dei meno docili, molto ha poi influito l'atmosfera stessa della classe così viva ed operante.

September 1960. 8e Jaarg. No. 1.

„DE NOORDZEESTER“

SCHOOLKRANT

Maandelijke uitgave van de
O.L. Prinses Irene School.
Noordzeestraat 20 Utrecht.
Hoofd : F. Versluis.



*Giornalino proveniente
dall'Olanda*

Le difficoltà ortografiche (parlo delle difficoltà ortografiche naturali, cioè di quelle che sono strettamente legate al linguaggio: le doppie, le composte, le complesse e i digrammi) facilmente superate dal primo gruppo e con un certo stento dal secondo, sembravano costituire per questo gruppo un ostacolo quasi insuperabile senza un sistematico esercizio tecnico.

D'altra parte non si poteva pretendere da loro più di quel che ognuno poteva dare, né io volevo inoltre che la divisione in gruppi risultasse troppo evidente per non rompere quell'armonia di lavoro che già si era creata nel primo trimestre ed i cui effetti mi sembravano essenziali per la formazione morale del carattere. Pure con loro la parte del maestro⁶ doveva essere ben più importante di quel che non lo fosse per chi aveva solo bisogno di conferme più che d'insegnamenti.

Ci volevano, dunque, esercizi che permettessero a tutti di intervenire e che nello stesso tempo lasciassero libero ciascuno di rendere il massimo. Accennerò solo ad alcuni di questi in quanto essi sorgevano dalla vita stessa della classe e non sono classificabili.

Oltre allo studio sempre più approfondito del testo libero, l'attenzione è stata rivolta alle parole *difficili* dei testi dei corrispondenti e dei giornaletti, ho narrato brevi favolette, le cui parole erano state già da me in precedenza accuratamente scelte, invitando i bambini, sempre nel vivo della narrazione, a scrivere quelle parole che racchiudessero quella tale difficoltà ortografica, ecc.

Così a poco a poco ho veduto formarsi la fisionomia definitiva della classe. Fisionomia non uniforme perché, ripeto, in una classe veramente libera ed attiva nel senso che ogni acquisizione è dovuta a personale conquista, i dislivelli sono più evidenti che in una classe ove a comando si scriva o si legga magari per un'ora di seguito la stessa pagina. Non si può fare dell'attivismo pretendendo che tutti riescano nello stesso lasso di tempo ad ottenere più o meno gli stessi risultati.

Come al solito l'insegnamento mi è venuto da Almerino, uno dei tardivi, che mostrandomi il suo lavoro, pur riconoscendo onestamente che non era ben fatto, mi faceva però osservare che era fatto... "più bene che so fare". Questa frase mi ha illuminato e mi ha fatto comprendere che se ci sono stati errori da parte mia, dovuti alla mia inesperienza ed anche ai miei personali problemi che spesso sorgono e distraggono, togliendo molta di quella serenità che in una scuola attiva deve essere respirata con l'aria stessa, per quanto riguarda l'impostazione del lavoro errori non ve ne sono stati.

Noi abbiamo lavorato tutti *più bene che abbiamo saputo fare*, cioè abbiamo dato il massimo di noi stessi e non è colpa nostra se questo massimo per alcuni è tanto e per altri è poco. Se c'è un errore è nel pretendere che in una prima classe tutti diano tanto, altrimenti è pronta la classifica d'insufficienti.

Pensate, insufficiente un bambino di sei anni!⁷

Ho compreso così una verità che solo all'apparenza può sembrar presuntuosa ed è invece umilmente e profondamente umana. Non siamo noi, Idana, o i nostri tardivi alunni ad essere insufficienti nelle nostre rispettive parti di educatori ed educandi, insufficiente è il sistema che pretende di far fare la scuola attiva conservando una struttura inadeguata ad essa.

Ed eccomi ora al bilancio finale della mia esperienza: per vie diverse tutti i miei alunni, meno uno che può essere considerato anormale, e tre che non hanno frequentato regolarmente, con assenze di mesi interi (per questi aspetto solo di sapere se mi sarà affidata la seconda classe ed in questo caso anch'essi mi seguiranno), stanno conducendo in porto la loro piccola navicella, con più o meno carico, ma con la stessa serenità.⁸

Per coloro per cui il massimo è veramente il massimo, il risultato di un anno di lavoro è ottimo.

Scrivono, leggono e contano come qualunque altro buon alunno di prima e il loro sapere è frutto di un loro personale sforzo, è una loro personale conquista. Da questo primo contatto con l'esperienza scolastica essi hanno appreso cose fondamentali per la formazione della loro personalità futura, che è già in boccio (me lo provano anche le calligrafie tutte personalissime e senza quel marchio di perfezione, caratteristica delle prime classi): per loro esprimere il loro pensiero o per iscritto o a parole è ugualmente facile, è condizionato solo dalle loro piccole forze di fanciulli, per cui la manina si stanca prima della lingua.

Leggere non è un noioso esercizio, ma una gioia che permette di conoscere un mondo nuovo ed appassionante, in cui vivono e si muovono altri bimbi a loro simili. Calcolare è utilissimo per i loro piccoli interessi. E non c'è poi conquista che li spaventi, tutto è possibile per loro, la parola "ci provo" è comune sulle loro labbra.

Gli altri se pur tecnicamente meno preparati lo sono ugualmente nello spirito.

Anche questi hanno dato tutto il vino che la loro piccola vigna poteva dare. Sì, onestamente posso dichiarare che la Scuola è stata veramente per loro.

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 7, 1954, p. 4-5. I Programmi del 1945 avevano affrontato il problema, nelle Avvertenze per la Lingua italiana, dando precise indicazioni: “*Non si abbandonino mai, in prima classe, i ritardatari; di essi si faccia un gruppo a parte, che deve essere curato con ogni mezzo*”. Vedi anche “Attività nella scuola differenziale”, p. 301.

² Idana Pescioli, nata a Firenze nel 1923, ha insegnato nei vari ordini di scuola, dalle elementari fino all’università. Ha lavorato nei CEMEA e nel MCE. Ha rivolto la sua attenzione in modo particolare alla scuola materna. È autrice di numerose pubblicazioni, fra cui: *La prima scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1972; *Cominciare dai maestri*, Firenze, Guarraldi, 1977; *Qualificare la prima scuola*, Bergamo, Juvenilia, 1983; *Costruire percorsi innovativi*, Roma, Bulzoni, 1984.

³ Sostiene Giuseppe Lombardo Radice: “*La scuola è fatta per l’alunno, e non l’alunno per la scuola; la scuola che, senza perdere di vista la collettività della classe, sa adeguarsi a ciascuna individuale capacità; la scuola che scopre le attitudini*” (*Didattica viva*, La Nuova Italia, edizione 1993, p. 97).

⁴ Sempre Lombardo Radice scrive: “*Certi bambini che sono riservati e che tutti considerano con una certa diffidenza, possono aver l’aria di lenti, ma domani possono svegliarsi e rendere molto. Il risveglio d’un bambino è sempre qualche cosa di improvviso: la prognosi è difficile, ma nulla ci autorizza a giudicarlo male ... E chi ci dice che i più bravi non siano a loro volta allievi dei meno quotati? ... Dunque non bisogna scremare la classe*” (*Didattica viva*, p. 108-110).

⁵ Questo termine, *veste*, ricorre spesso negli scritti dei pedagogisti dell’idealismo e compare, sia pure con sfumature personali, negli scritti di Anna Fantini.

⁶ Vedi “Il testo libero in prima classe”, p. 253, nota n. 4.

⁷ “*Il bambino va a scuola con le forze che ha: non potrebbe darsene di più; coi difetti che ha: non potrebbe diminuirseli*” (Giuseppe Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, ed. 1923, p. 121).

⁸ Anche Dante reclama la sua parte: “*Per correr miglior acque alza le vele omai la navicella del mio ingegno ...*” (*Purgatorio*, I); “*O navicella mia, come mal se’carca!*” (*Purgatorio*, XXXII); “*Se tu segui la tua stella, non puoi fallire a glorioso porto ...*” (*Inferno*, XV).

RAPPORTI SCOLASTICI E RAPPORTI UMANI

Se tre anni fa, quando per la prima volta la tipografia a scuola¹ entrò a rivoluzionare il nostro consueto modo di lavoro, Tamagnini mi avesse chiesto che cosa ne pensassi del problema della disciplina rispetto all'attivismo, credo proprio che, parafrasando don Abbondio, avrei risposto: "Il Freinet... che grand'uomo, ma che tormento!!"

Con le tecniche Freinet infatti nella mia classe disciplinata nel senso scolastico della parola era entrata la vita con tutte le sue manifestazioni, buone ed anche meno buone, e noi che non eravamo abituati a respirare nell'aula un'atmosfera così elettrizzante ne eravamo rimasti disorientati.

Spesso in quei primi giorni, mentre tornavo a casa senza fiato, sudicia d'inchiostro tipografico e con la sensazione di non aver concluso nulla di concreto, anch'io mi chiedevo sgomenta se l'attuazione di metodi veramente attivi non nella forma, ma nella sostanza, portasse necessariamente all'anarchia scolastica.

Da quel caos mosse le ali il primo numero del *Gabbiano*,² indimenticabile primo numero che ci costò tanto lavoro, ma che fu per noi... come un primo figlio, e con l'intrecciarsi delle prime corrispondenze il nostro spazio vitale andò sempre più allargandosi mentre le pareti dell'aula si allietavano delle vivaci macchie di colore dei nostri quadri.

Verso la fine dell'anno scolastico poi, presa che avemmo una certa dimestichezza con l'attivismo, le cose gradatamente cominciarono ad andar meglio. Ormai sempre più frequentemente si alternavano i momenti di lavoro tranquillo ai momenti in cui purtroppo la confusione regnava ancora sovrana, ma ormai io non mi sgomentavo più, avevo imparato già molte cose da questa mia prima esperienza e fra le altre l'arte di aver pazienza; non ne avevo però imparate ancora abbastanza da non considerare come unità a sé stanti... io... i ragazzi... ed il programma. I problemi relativi a questa unità mi torturavano e particolarmente quelli relativi al programma, sempre presente nel mio pensiero e sempre sacrificato, o almeno a me così pareva, a favore delle attività svolte.

In questa atmosfera vibrante di vita, ma non perfettamente serena, ci sorprese la fine dell'anno scolastico. Presentai agli esami i miei ragazzi³ con una certa trepidazione ed invece mai i risultati furono brillanti come in quell'anno perché mai come in quell'anno i miei ragazzi si erano impegnati

Bologna, 3-1-65.

Tema: Controllo.

- Guardando il cielo -
- intelletto -

Ora io in questo tema
vi dirò come mi è parso
il cielo di notte:
- Di notte era molto caldo,
ed io potevo stare alla
finestra, purasche volte io man-
davo il mio sguardo verso

il cielo e pensavo i
- Dico su quelle belle
stelle e mi pareva
che guardava dalla finestra
la terra, come faccio io
sul mio pianeta.
Quando avevo otto anni
e guardavo il cielo mi veniva
una penna voglia di fare
il

con maggior serietà e coscienza e quando ci lasciammo per le vacanze mi accorsi che i rapporti tra noi erano profondamente mutati.

Se il problema della disciplina come organizzazione del lavoro scolastico non poteva dirsi ancora risolto, per quanto riguardava il problema, a questo strettamente connesso, di libertà e autorità, io sentivo di non aver mai posseduto come nell'allegro caos della mia 3^a/A la fiducia, l'amore e il rispetto dei miei ragazzi ed il loro appassionato interesse per tutto quello che avevamo realizzato.

Lavorando insieme noi avevamo imparato a vivere insieme, ad aiutarci a vicenda ed io ora li conoscevo meglio che se li avessi sottoposti al più accurato degli esami psicologici mentre essi vedevano in me un essere partecipe della loro stessa umanità, quindi fallibile, ma amorosamente chinato su di loro in una comune ricerca di miglioramento. I nostri rapporti da puramente scolastici si erano trasformati in rapporti umani. Trassi da questo mio primo contatto con l'attivismo preziosi insegnamenti e, primo fra tutti, che per me un'era si era conclusa, quella in cui andavo a scuola per insegnare e se ne era aperta un'altra, quella in cui anch'io sarei andata a scuola per imparare, giorno per giorno, qualche cosa di nuovo, di vivo, di interessante.

Compresi anche che se non si riesce ad armonizzare le varie attività in modo da evitare i cedimenti nel tono generale della classe, le notevoli dispersioni di tempo, gli scoramenti da parte del maestro e i conseguenti sconcerti da parte degli alunni, anche se si lavora con entusiasmo, anche se agli effetti della formazione spirituale del fanciullo l'aria che si respira nell'aula è salubre, manca pur sempre quel senso diffuso di serenità che può sorgere soltanto da un lavoro ordinato, a cui ognuno partecipa non solo con entusiasmo, non solo sapendo quel che *vuol* fare, ma anche *come* lo deve fare. La disciplina esteriore non era quindi che una conseguenza di questa interiore disciplina, e come per ogni altra materia io dovevo necessariamente essere *la prima della classe*, così anche nella disciplina a me spettava il compito non solo di sapere quel che volevo fare, ma anche *come* lo dovevo fare, se volevo veramente guidare i miei ragazzi verso una non formale, ma veramente sentita disciplina dello spirito, e cioè verso una vera educazione.⁴

Il nuovo anno scolastico ci trovò quindi preparati a non considerare più... io... i ragazzi e il programma come entità diverse, ma a considerare solo il programma di lavoro da svolgere insieme e ad organizzare insieme il modo migliore per svolgerlo.

Ossessionati come eravamo dai problemi ben più interessanti relativi alle nostre attività, del problema della disciplina, inteso come problema a sé stante, ce ne eravamo proprio dimenticati. A ricordarmi la sua esistenza v'era però un fenomeno quasi periodico che mi turbava.

Abituata com'ero ormai a vivere intensamente la vita dei miei ragazzi, ad esser considerata parte integrante della classe, sia pur da *par inter pares*, sentivo a volte sorgere come una frattura in questa nostra bella intesa, avevo l'impressione di sentirmeli sfuggire di mano, ed era questo un senso penosissimo perché mi lasciava inerme di fronte a loro: si trattava fortunatamente di momenti brevissimi, ma sufficienti a turbare la mia serenità e a farmi dubitare a volte perfino della validità di alcune conquiste.

Feci oggetto di un profondo studio questa particolare situazione, difficile a cogliersi perché interessa ben più la psicologia che la pedagogia. Notai allora che queste fratture avvenivano di solito quando si era appena terminato un lavoro senza che un nuovo interesse fosse in atto, oppure quando il lavoro stesso fosse stato male impostato, quando cioè io venivo meno all'impegno che mi ero assunta.

Una volta di più mi si fece allora palese come in una classe attiva la parte del maestro⁵ sia ben più importante che in una classe tradizionale e come da noi si esiga di essere costantemente all'altezza del compito che ci è stato affidato.

Noi che non possiamo imporre la nostra volontà senza venir meno ai principi che animano il nostro lavoro, dobbiamo per forza basare il nostro prestigio su di una vera supremazia morale e tecnica. Noi che non possiamo comandare dobbiamo saper veramente educare se non vogliamo esser esposti a divenir lo zimbello dei nostri alunni.

Scoperte le cause del turbamento fu più facile correre ai ripari ed anche ora l'indice primo per me di... qualche cosa che non va... è proprio questo senso di insofferenza da parte degli alunni e di impotenza da parte mia che io cerco di dissipare col ricercarne subito le cause non in una meno felice disposizione dei ragazzi verso di me o mia verso di loro, ma nel ricercare insieme una più perfetta disciplina dell'attività che stiamo svolgendo.

Ecco come mi si è presentato il problema della disciplina in una classe che era più o meno tradizionale e che è divenuta classe attiva. Ed il problema è troppo complesso perché si possa affermare di averlo risolto, posso dire anzi che esso mi si presenta ogni giorno ed attende ogni giorno una sua soluzione dal lavoro comune e mio e dei miei ragazzi. Anche se valida per

tutti resta sempre la formula che la disciplina non è mezzo di educazione, ma punto di arrivo dell'educazione.

Mi piacerebbe ora trattare anche come mi si è presentato questo stesso problema nello scorso anno scolastico in prima classe, cioè con fanciulli che venivano per la prima volta a contatto con l'organizzazione scolastica, ma io so quanto scarso sia lo spazio del nostro Bollettino e non voglio fare la parte del leone, mi riservo perciò di rispondere su ciò in un prossimo numero.

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 9-10, 1954, p. 10-11.

² Vedi Appendice, p. 365.

³ L'art. 26 del Testo unico del 5 febbraio 1928, n. 577, ripartiva l'istruzione elementare in tre gradi: preparatorio (materna, 3 anni), inferiore (1^a, 2^a e 3^a elementare) e superiore (4^a e 5^a elementare). Il grado inferiore, istituito ovunque per dare a tutti un minimo di istruzione elementare, si concludeva con l'esame per conseguire la licenza di 3^a elementare. L'istituzione del grado superiore, che si concludeva con un esame in 5^a, era obbligatoria nei comuni con più di 3.000 abitanti e solo se vi erano già le scuole medie. L'emanazione dei Programmi del 1955 portò all'introduzione dei cicli didattici (approvati poi con la legge 24 dicembre 1957, n. 1254); il primo ciclo comprendeva la 1^a e la 2^a classe, il secondo ciclo le restanti tre classi. Alla fine di ciascun ciclo gli alunni affrontavano un esame scritto e orale previsto in sessione estiva e in sessione autunnale (per i rimandati). La legge 4 agosto 1977, n. 517, ha abolito gli esami in 2^a (art. 1), la seconda sessione degli esami in 5^a e gli esami di riparazione (art. 3).

⁴ Dalla Premessa ai Programmi del 1923: “... *se egli [il maestro] si limiterà agli schematici interrogatori, ... alle solite arti più o meno meccaniche, ... se, in una parola, sarà pedante ripetitore, la vita spirituale rifuggirà da lui e si manifesterà in quelle forme inconsapevolmente ma irrimediabilmente difensive, proprie del fanciullo, che sono l'irrequietezza e la turbolenza*”.

⁵ Vedi “Il testo libero in prima classe”, p. 253, nota n. 4.

*Fano – Marotta (1955-56).
Le pitture su grandi fogli
abbelliscono l'aula
e la rendono meno tetra.*



LA DIDATTICA DELLA PRIMA ELEMENTARE

Non è facile per me riferire¹ sulla esperienza da me compiuta nello scorso anno scolastico e questo per due motivi: l'uno è che in me non vi è affatto la stoffa dell'oratore e l'altro è che ogni qualvolta mi è capitato di parlare dell'attività svolta nella mia classe mi sono poi accorta che la nota personale ha sempre dominato a discapito della chiara ed informata esposizione del lavoro svolto.

Perdonate quindi se io vi parlerò delle reazioni mie e dei miei ragazzi di fronte ad una tecnica di lavoro, la tecnica del testo libero, piuttosto che dei programmi che ci eravamo proposti per attuarla, delle difficoltà incontrate e dei mezzi che ci hanno permesso di superarle. E forse, in fase di esperienza, non è del tutto male che ci si soffermi un poco su queste reazioni che si risolvono a volte in vere rivelazioni anche se si è, come me purtroppo, veterani dell'insegnamento.

Premesso questo, comincerò col dire che quando all'inizio dello scorso anno scolastico chiesi ed ottenni una prima classe non avevo delle idee molto chiare riguardo alla tecnica del testo libero e della lettura globale ideale che intendevo seguire. Attraverso gli scritti del Freinet e della Mawet² sapevo che si trattava di portare i fanciulli alla acquisizione del leggere e dello scrivere con un procedimento naturale simile a quello con cui il fanciullo apprende il linguaggio. Il *metodo delle mamme*³ lo aveva chiamato il Freinet e la parola mi aveva affascinata, inoltre l'esperienza compiuta da Pettini mi diceva che anche da noi era possibile con questa tecnica ottenere ottimi risultati.

Ora, che un insegnamento linguistico ben inteso dovesse mirare ad educare il fanciullo ad esprimere il suo pensiero attraverso la scrittura con la stessa naturalezza e spontaneità con le quali parla non era certo per noi cosa nuova, nuova invece era la impostazione dell'apprendimento che fa leva esclusivamente sulla esigenza del bambino di esprimere se stesso. Niente di dato, dunque, ma tutto da conquistare gradatamente con uno sforzo non facile, ma sempre motivato da una intima esigenza che si estende nel tempo e nello spazio seguendo il corso naturale dello sviluppo fisico, psichico ed intellettuale del fanciullo. È la creazione di una *forma mentis* tutta nuova nel modo di conseguire il sapere scolastico che si risolve in conoscenza e volontà di sé, cioè, in vero attivismo.

Ciascuno di noi nello svolgere la propria attività ispirata ad una tecnica di lavoro deve naturalmente tener conto di molti fattori fra i quali i più importanti sono: l'ambiente, le varie personalità degli alunni e la nostra personalità, perché non bisogna sottovalutarci troppo e, come dice Élise Freinet, stabilire la parte del maestro che non è certo inferiore al ruolo dell'alunno per comporre quell'opera armonica che è la vera educazione.

Ebbene fin dal primo giorno di scuola, grazie al testo libero, non c'è stato bisogno di aprire le finestre perché il mondo di fuori entrasse tra le pareti scolastiche, esso è entrato nel momento stesso nel quale i bimbi hanno posto piede nell'aula, e non il mondo dei grandi, quel triste mondo che un attivismo male inteso vorrebbe porre a modello della scuola attiva, ma il mondo felice in cui ancora si comprende senza sforzo il linguaggio dei fiori e delle cose mute, in cui si odono voci e richiami che noi adulti abbiamo dimenticato. Subito i miei ragazzi hanno detto a me tante cose senza attendere che fossi io a dirle a loro.

Essi hanno portato nella scuola tutto il loro patrimonio intatto di fresche sensazioni, di brillanti fantasie, di meravigliose intuizioni della natura e del sentimento e la mia parte all'inizio è stata semplicemente questa: conservare intatta questa inestimabile ricchezza, interessarmi alle notizie minime come minima era la loro statura, ascoltarli tutti... il sognatore, l'osservatore acuto, l'umorista e il solido belpersante. E concretare insieme con loro il testo del giorno, testo che lega immediatamente la parola scritta all'idea in essa racchiusa. Idea che non sorge sotto l'impulso della visione concreta di una cosa reale, ma che rampolla spontanea dal sentimento che l'ha suscitata, tanto è vero che le parole di più amoroso richiamo sono quelle che i bimbi imparano a distinguere fin dai primi giorni.

E ritornando col pensiero a quei giorni lontani sento di dover aggiungere per tutti coloro che sono oggi in piena fase di esperienza che i dubbi, le incertezze che ora li tormentano sono anche stati i miei dubbi e le mie incertezze e ne sa qualche cosa Aldo⁴ che ricevette anche un mio SOS quasi disperato!

Chi come noi accoglie una tecnica rivoluzionaria come quella del testo libero avendo come viatico soltanto gli scritti del Freinet e della Mawet, essenziali certo, ma ispirati da un ambiente diverso e con limiti di tempo diversi, si trova subito a dover far fronte ad interrogativi assillanti, gli uni di natura tecnica, di natura nettamente psicologica gli altri. Per risolvere i primi giova un'attenta lettura degli articoli comparsi nel Bollettino da due

anni a questa parte su esperienze in atto. In essi tutti gli accorgimenti tecnici per la buona riuscita dell'esperimento sono posti sufficientemente in luce. Assai più complessa è invece la soluzione del problema psicologico in quanto essa interessa ben più noi che il fanciullo e condiziona la riuscita dell'esperimento stesso.

La tecnica di portare all'acquisizione del leggere e dello scrivere con un procedimento naturale simile a quello con cui il bambino apprende il linguaggio, così come ci viene dalla Mawet, deve essere gradualmente svolta in uno spazio di tempo di due anni (da tener conto che al primo anno vengono accolti anche bimbi di cinque anni), ma, se ho ben capito, questo spazio di tempo è solo il limite massimo che si pone ad una acquisizione generale da parte della classe della tecnica del leggere e dello scrivere perché, data l'individualizzazione al cento per cento dell'insegnamento lo spazio di tempo è variabile per ogni bambino, ci sono bambini che già al primo anno leggono e scrivono, altri più tardi. Essi sbocciano ciascuno alla sua stagione così come i fiori e non a data fissata. Alla fine del primo ciclo,⁵ comprendente appunto due anni, tutti i bambini, parlo di quelli normali, dovrebbero aver imparato a leggere e scrivere naturalmente come hanno appreso a parlare.

Per noi purtroppo le stagioni sono invece ben definite dal calendario scolastico. A noi non è dato attendere con animo sereno ogni singola fioritura senza doversi preoccupare che essa avvenga entro un certo limite di tempo. Ed ecco la prima norma da seguire per una sicura riuscita dell'esperimento: coerenza alla tecnica specialmente nel primo trimestre. Le tentazioni si presentano, eccome; spinti da *agenti interni ed esterni*⁶ noi siano portati ad inserirci nella naturale evoluzione del bambino per affrettarla e non sappiamo attendere con sufficiente pazienza e fiducia che il fanciullo con le sole sue forze e quindi più lentamente pervenga ad ottenere quegli stessi risultati.

Se si vuol conservare tutto il fresco fervore e la grazia spontanea dell'età infantile occorre non sacrificare nulla all'altare della vanità nostra... e dei genitori che vorrebbero aver subito degli *enfants prodiges* che leggono e scrivono dopo un mese di scuola. Ogni deviazione, ogni contaminazione col metodo analitico ci porrebbe di fronte ai deprecati errori del più vieto tradizionalismo.

Nei primi tre mesi di scuola occorre far l'abito a pensare di aver davanti a sé un periodo di tempo che non è determinato da trimestri, ma che può aver

l'estensione di tutta una vita, quella dei bambini che concretamente ci stanno davanti.

Certo io, preoccupata come ero di tener una perfetta aderenza alla tecnica, e non certo per presupposti dogmatici, ma per poter riferire onestamente sui risultati che confermassero la validità di essa in sé e per sé, mi astenni forse più del giusto dall'agevolare la naturale evoluzione del bimbo, penso che se dovessi oggi ripetere l'esperimento, fermo restando il principio, agirei con una maggiore libertà e senza eccessive inibizioni.

Dopo due mesi circa di scuola, cioè verso la metà di dicembre il bimbo, attraverso la tecnica del testo libero e della tipografia a scuola, pur possedendo un certo numero di *parole tipo* che gli sono utilissime per approfondire sempre più lo studio del testo attraverso associazioni sempre più frequenti tra forme e suoni uguali o simili, sembra però ben lontano dal possedere un vocabolario che gli permetta di esprimere liberamente quel che gli urge dentro. A questo punto noi dobbiamo affidarci unicamente al nostro personale intuito ed alle reali e personali esigenze dei nostri alunni. È questo il punto nevralgico della tecnica, parlo cioè del difficilissimo, per noi che abbiamo limitazioni di tempo, momento rappresentato dal graduale passaggio da una lettura globale ideale ad una vera espressione individuale scritta del pensiero.

Qui, a parer mio, proprio in questo momento delicatissimo in cui ci sentiamo più abbandonati a noi stessi e quindi più esposti ai dubbi e alle tentazioni, viene a soccorrci ed a rianimarci l'evidente dimostrazione del valore più profondo del testo libero.

Col testo libero tutto vien dal di dentro e vengono accolti dal di fuori solo gli accessori della tecnica del leggere e dello scrivere. Il bambino fin dai primi giorni di scuola ha sentito l'esigenza di esprimere se stesso ed il conseguente disagio di dover sintetizzare o sacrificare il proprio pensiero, sia che sia stato scelto come testo sia che abbia dovuto sacrificarlo a pro del pensiero di un compagno.

Questa ansia di espressione determina la spinta che ci permette di proseguire nella via intrapresa ed è la nostra più bella conquista di fronte alla quale i più scettici debbono essere portati a riconoscere il valore e morale e psicologico della tecnica stessa.

Quale è dunque allora la parte del maestro per aiutare il fanciullo a conquistare più compiutamente il nuovo mezzo di espressione che la scuola gli offre? Senza soffermarmi sugli appropriati esercizi tecnici dirò che la

nostra parte è di portare i fanciulli, pur rispettando sino allo scrupolo la spontaneità, a sintetizzare il loro pensiero nella maniera più semplice ed accessibile. Cominciano così i primi tentativi di lettura vera. Ed in questi primi esercizi appare una volta di più il valore formativo della tecnica stessa. Il bimbo legge faticosamente ed onestamente le parole che riesce a decifrare, che pur idealmente già conosce, mentre legge speditamente quelle di troppo difficile decifrazione, ma ugualmente chiare per lui come idea. Non esiste la truffa scolastica:⁷ legge e sa leggere, e se non sa tecnicamente legge idealmente.

Una volta conquistato il tecnicismo della lettura poi tutta l'attenzione è concentrata nella comprensione ed il bimbo si arresta non tanto di fronte alla difficoltà ortografica quanto sull'oscurità del senso. Ed il processo continua anche in seconda, anche ora i miei ragazzi perderebbero in una gara di lettura veloce ed espressiva⁸ perché le impuntate sono frequenti a seconda delle reazioni che la parola suscita in loro.

Questo mi richiama al problema gravissimo dei tardivi.

In una classe dominata da un certo meccanicismo il livello della scolaresca è più o meno uniforme e questo problema non può venir sentito come in una classe ove tutto viene dal di dentro. Noi vediamo dunque, che mentre un gruppo di alunni ormai sganciato dal testo comune galoppa entusiasta verso il traguardo, un non meno folto gruppo di alunni attraverso gradi diversi non ha invece le carte in regola per quanto riguarda un normale svolgimento del programma scolastico.

Essi, fortunati, non lo sanno: spiritualmente non si sentono affatto analfabeti dato che idealmente leggono come gli altri e, sia pur con strani segni, scrivono come gli altri e, badate bene, all'unisono con gli altri; anche per loro scrivere significa espressione viva e spontanea del pensiero e leggere significa impadronirsi del pensiero degli altri. Non v'è quindi in loro alcun complesso di inferiorità ed è giusto che non vi sia perché già matura in essi un processo che prima o poi determinerà la loro naturale evoluzione.

Prima o poi... già... e questo è per noi il problema. Con questi la parte del maestro⁹ è ben più importante di quel che lo sia con chi ha avuto bisogno solo di conferme più che di insegnamenti, ma di importanza somma è che non risulti evidente la divisione in gruppi per non rompere quell'armonia di lavoro che già si è creata nel primo trimestre ed i cui effetti mi sembrano essenziali per la formazione morale del carattere.¹⁰

La parola viva e spontanea nel pensiero e nella espressione parlata trova un ostacolo ad esprimersi per iscritto dovuto ad una più lenta conquista del processo di analisi dei suoni, delle forme delle lettere. A questo punto, naturalmente oltre il testo libero e la tipografia, sirena che riesce sempre a vincere le resistenze anche dei meno docili, si è dimostrato utilissimo uno strumento che fino ad allora era rimasto pressoché inattivo: l'alfabetiere murale.

Quel pensiero che già urgeva in loro aveva solo bisogno di una veste e la veste essi l'hanno trovata là, in quelle forme vuote e fredde, a cui essi stessi davano un contenuto vivo e spontaneo.

Così a poco a poco ho veduto formarsi la fisionomia definitiva della mia classe. Fisionomia, ripeto, non uniforme perché in una classe veramente libera ed attiva nel senso che ogni acquisizione è dovuta a personale conquista, i dislivelli sono più evidenti che in una classe ove a comando si scriva o si legga magari per un'ora di seguito la stessa pagina.

Almerino, uno dei più tardivi, mostrandomi un suo lavoro pur riconoscendo che non era ben fatto mi faceva però osservare che era fatto... "più bene che so fare".

Questa frase mi ha fatto capire che, ad onta dei molti errori dovuti alla mia inesperienza della prima classe ed anche a molti altri fattori miei personali, l'impostazione della tecnica era stata buona.

Noi abbiamo lavorato tutti, per dirla con Almerino, più bene che abbiamo saputo fare, cioè abbiamo dato il massimo di noi stessi e non è colpa nostra se questo massimo per alcuni è tanto e per altri è poco. Se c'è un errore è nel pretendere che in una prima classe tutti diano tanto altrimenti è pronta la classifica di insufficienti.

Per vie diverse tutti i miei alunni hanno condotto in porto la loro navicella, con più o meno carico ma con uguale serenità.

Per coloro per cui il massimo è veramente il massimo il risultato è ottimo. Scrivono, leggono e contano come qualunque altro buon alunno di prima. Da questo primo contatto con l'esperienza scolastica essi hanno appreso cose fondamentali per la formazione della loro personalità che è già in boccio e me lo provano anche le calligrafie tutte personalissime e senza marchio di perfezione che è la caratteristica delle prime classi.

Per loro esprimere il loro pensiero per iscritto o oralmente è ugualmente facile, è condizionato soltanto dalle loro piccole forze di fanciulli per cui la manina si stanca prima della lingua.

Leggere non è un noioso esercizio, ma una gioia che permette di conoscere un mondo nuovo ed affascinante, in cui vivono e si muovono altri bimbi a loro simili. Un libro è per loro qualche cosa da scoprire, non qualche cosa da guardare. L'illustrazione non ha per loro carattere fumettistico, vale solo come presentazione di un particolare momento del racconto e viene sfiorata con lo sguardo prima della lettura, attentamente osservata poi. E non c'è conquista che li sgomenti, tutto è possibile per loro, l'espressione "ci provo" è comune sulle loro labbra. Gli altri sono solo tecnicamente meno preparati, ma lo sono ugualmente nello spirito e possiedono anche loro quel che l'amico Faetti chiama *Lo Stile*.

E la riconferma dell'acquisizione, attraverso la tecnica del testo libero e di tutte le altre ad esso connesse, come tipografia, corrispondenza, ecc., di una particolare *forma mentis* io l'ho avuta quest'anno in seconda.

Vi sono dodici ragazzi nuovi che provengono da altre scuole private e pubbliche. Il sapere scolastico di alcuni di essi è classificato con voti altissimi. Una volta stabiliti i contatti io ho attentamente osservato le diverse reazioni dei nuovi rispetto all'ambiente nuovo. Alcuni, posti di fronte ad un lavoro che esige un'attiva partecipazione dello spirito, sono diventati abulici e solo ora l'atmosfera della classe viva ed operante comincia ad avere una certa influenza su di loro. Altri, parlo naturalmente dei più intelligenti, hanno reagito quasi febbrilmente all'ambiente nuovo. Abituati a considerarsi come dei privilegiati hanno tentato di riacquistare il predominio che sentivano sfuggire usando del loro sapere come di un'arma contro i compagni, arma che si è presto spuntata di fronte al persuasivo equilibrio di Carlo e al solido ed umoristico buon senso di Augusto. Altri ancora si sono chiusi in un attivismo direi individualistico ed egoista, scrivono, leggono, contano senza posa, sordi ad ogni contatto con i compagni.

Ma anche questi a poco a poco si sentiranno parte integrante di una piccola collettività senza che per questo nulla vada perduto della loro personalità.

Anch'essi comprenderanno la profonda differenza che intercorre fra i rapporti scolastici ed i rapporti umani, quei rapporti che permettono alla Giuliana di pregarmi di osservare bene il suo testo perché le sembra che io non abbia visto un errore, quei rapporti che fan sì che una pittura ben riuscita, un testo più felice renda orgogliosa tutta la scolaresca, quei rapporti che permettono a Fiorenzo di alzarsi con semplicità dal posto per andare a cancellare alla lavagna una parola che io ho scritto male e di

riscriverla correttamente perché egli già sa che *errare humanum est*, ed io per lui sono umana.

Solo ora comprendo fin in fondo quel che intende dire il Freinet quando parla di *liberazione del fanciullo*, liberazione da infiniti complessi che si trascinano per tutta una vita e che hanno la loro origine proprio in questi primi contatti del fanciullo con il sapere scolastico, liberazione che è per intenderci vera autonomia dello spirito.



Questi bimbi ne sanno qualcosa della didattica della prima classe. La pressa e i caratteri costituiscono il momento centrale della produzione del testo libero. Prima ci sono state le proposte dei vari testi e la scelta di uno di essi. Poi è venuta la messa a punto. Poi la stampa, che è in atto qui. Le copie stampate andranno a formare il “Libro della vita” di ogni bimbo, verranno spedite ai corrispondenti, costituiranno il giornalino. Ma quello che le parole non dicono, di questo lavoro, lo si vede un po’ nella foto: l’interesse, lo slancio gioioso che assume la vita della classe così concepita.

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 2-3, 1954, p. 11-13. Si tratta di una relazione svolta dalla Fantini nell'ambito di una delle sottocommissioni attivate al Congresso di Signa (1°-4 novembre 1954). Si spiega pertanto la presenza di numerosi argomenti già svolti in altri scritti. Il programma del Congresso prevedeva: 1. Relazione generale. 2. Lavori delle seguenti commissioni: a) corrispondenza; b) schedario; c) prima elementare; d) conoscenza del bambino; e) scuola secondaria. 3. Ateliers per esercitazioni pratiche: a) composizione e stampa; b) incisione su linoleum; c) lavori al limografo; d) pittura libera a colla; e) schedario; f) lavori in plastilina e gesso. Sul tema "prima elementare" furono attivate due sottocommissioni; la prima era coordinata dalla Fantini, mentre la seconda, che era affidata a Dina Parigi, discusse intorno alle esperienze di chi aveva già provato le nuove tecniche e ai dubbi di chi stava iniziando a sperimentare, sempre in prima elementare. Vedi Aldo Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia: dalla CTS al MCE (1951-1958)*, Milano, Emme, 1980, p. 75-89.

² Una esperienza didattica di Lucienne Balesse Mawet, "L'apprendimento della lettura mediante la tipografia scolastica", è inserita in Célestin Freinet, *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1971, p. 301-322. Vedi anche a p. 197, nota n. 2.

³ Vari articoli ed opuscoli del Freinet, ai quali attingevano i pionieri della CTS, furono raccolti e/o rielaborati nel libro *La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue* (1968), tradotto da Aldo Pettini e pubblicato da La Nuova Italia nel 1971 (*L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*). In questo libro ricorre con frequenza l'analogia fra il "tentativo sperimentale" (*tâtonnement expérimental*) e il "metodo delle mamme": "Con la tipografia seguiamo semplicemente l'esempio delle mamme" (p. 184); "Come la mamma può assicurarvi – a suo favore ha l'esperienza di sempre – che suo figlio imparerà a parlare, noi affermiamo che il nostro bambino, mediante l'espressione libera secondo la nostra tecnica, impara naturalmente a leggere e a scrivere senza nessuna lezione speciale, quindi senza nessuna fastidiosa costrizione. Solo, non si deve avere fretta" (p. 187); "Il giorno in cui gli educatori si saranno del tutto rifatti alla scuola delle mamme ... i bambini si impadroniranno, in uno spazio di tempo normale, della tecnica di lettura e scrittura ..." (p. 189-190); "La professoressa madre di famiglia costruisce coi suoi studenti il meccanismo scolastico, ma usa esclusivamente il metodo naturale con suo figlio che impara a parlare ed a camminare" (p. 212).

⁴ Vedi “Facciamo la prima”, p. 194.

⁵ Nell'intento di sostituire i Programmi del 1945, il ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella insediò una Consulta con l'incarico di elaborare nuovi programmi d'insegnamento. Tali programmi, presentati nel luglio 1951, non furono mai discussi per il sopraggiungere di una crisi di governo. Tra le proposte vi era quella di suddividere i cinque anni della scuola elementare in primo ciclo (1^a e 2^a) e secondo ciclo (3^a, 4^a e 5^a). Il criterio dei cicli fu poi accolto nei Programmi del 1955 e reso operativo nel 1957 con la legge n. 1254. L'accenno della Fantini al “ciclo” è una testimonianza del dibattito che precedette il varo dei Programmi del 1955.

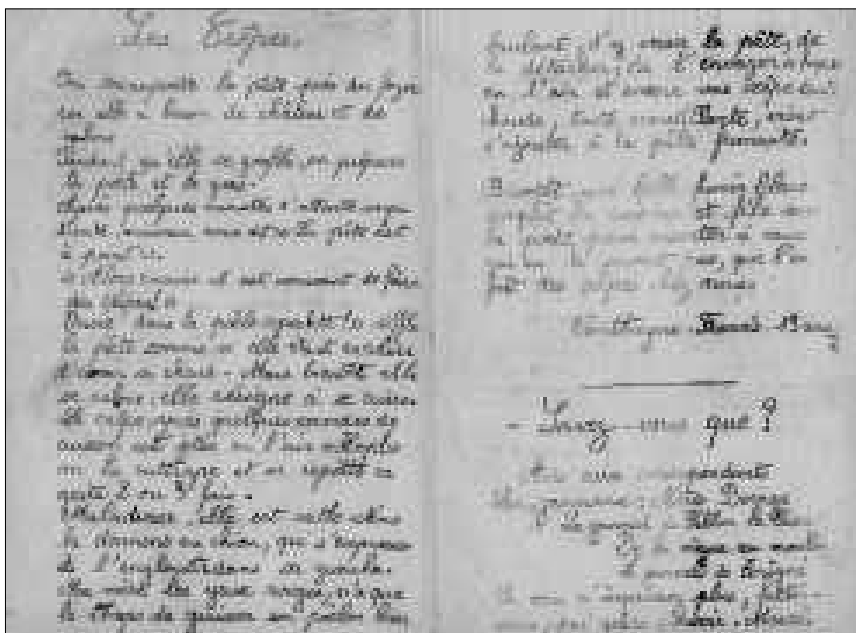
⁶ L'espressione, qui usata in senso ironico, era comune nel periodo della dittatura, della guerra e del dopoguerra per mettere in guardia dagli agenti provocatori e dalle spie che operavano per conto di partiti avversi o di stati nemici. La Fantini, in questo caso, vuol fare riferimento alle preoccupazioni personali, alle critiche dei colleghi, alle osservazioni dei superiori, ma anche alle pressioni delle famiglie.

⁷ Riecheggia un brano di Giuseppe Lombardo Radice, “Il componimento e la frode scolastica” (in *Lezioni di didattica*, cap. 8), dove l'autore si scaglia contro il dilagante commercio dei libri di temi svolti, e di guide al componimento, pieni di retorica, di ipocrisia e di luoghi comuni che uccidono la sincerità e l'abitudine a pensare. Soprattutto trova scandaloso che “*la frode scolastica dilaghi e scenda dalle licenze liceali agli esami di maturità della 4^a elementare: ormai di scuole 'pure', fra poco, non resteranno che i giardini d'infanzia, giacché ... non vi si fanno compiti scritti*”. Correva l'anno 1912. Vedi anche in “Testo libero e tecnica del testo libero”, p. 245, nota n. 3.

⁸ I Programmi del 1945, nelle Avvertenze alla Lingua italiana prescrivevano: “*Si stabiliscano gare di lettura espressiva, intendo, oltre che nella lettura dell'intero brano, nell'esercizio di un solo periodo ché, come è ovvio, non si tratta di leggere molto in classe, ma di leggere bene, per capire il testo anche nelle più tenui sfumature e farne materia di vita*”.

⁹ Parlando dei bambini “poeti”, il Freinet sottolineava: “*Si capisce la funzione decisiva che può svolgere un maestro intuitivo, pronto a cogliere i pensieri che scorrono da ogni parte ... Non vi sono certo ricette da dare in una materia come questa, e va da sé che la parte del maestro deve rimanere nei limiti del tatto e della delicatezza che lasciano la parte migliore ai bambini*” (*L'apprendimento della lingua...*, cit., p. 273). Vedi anche “Il testo libero in prima classe”, p. 253, nota n. 4.

¹⁰ Rispetto alla indicazione contenuta nei Programmi del 1945 (Vedi “La scuola è per i bambini”, p. 222, nota n. 1), l’atteggiamento della Fantini è più “attuale” e più in linea con il pensiero di Lombardo Radice che sostiene: “*Certi bambini ... possono aver l’aria di lenti, ma domani possono svegliarsi e rendere molto*” (Didattica viva, p. 108).



Gustoso racconto tratto dal giornalino “Zone Frontière”, scritto da ragazzi dai 10 ai 13 anni. Queste pagine sono stampate con il limografo.



La “messa a punto” di un testo con la partecipazione di tutta la classe

TESTO LIBERO E TECNICA DEL TESTO LIBERO

Il testo libero ha sempre rappresentato nei nostri congressi¹ il *punctum dolens*. Si accettano separatamente, con consensi o moderate critiche, tutte le tecniche della Scuola Moderna,² ma quando è di scena il testo libero che tutte in sé le riassume ed in cui si attua intera la pedagogia vivente del Freinet, ecco risorgere critiche ed obiezioni, per rispondere alle quali in modo convincente ed esauriente si dovrebbe volta per volta, rimettere in discussione tutti quei problemi già trattati e discussi, mentre il tempo a disposizione non permette che divagazioni minime sul programma fissato... e così si rimane tutti scontenti.

Il fatto è che il testo libero non è soltanto un metodo più o meno efficace, ma è piuttosto un modo di intendere e di conseguire il sapere scolastico che porta alla creazione di una *forma mentis*, e del maestro e dell'alunno, che trova il suo punto d'incontro fra tecnica e spirito ed una chiara giustificazione della sintesi educatrice che ne deriva solo sul terreno concreto dell'esperienza in atto.

Ora le relazioni di esperienze compiute o la dimostrazione pratica che di esse si è tentato di dare, hanno sempre il torto di non poter rendere la vibrante atmosfera della classe che opera e costruisce, mentre il testo libero per nascere ha bisogno dell'ambiente in cui sorge, per vivere e per fruttificare ha bisogno dell'atmosfera in cui è sorto.

Così appare che molti sono i punti che possono apparire indifesi a chi ne ricerchi una chiara ed evidente giustificazione alla luce dei propri presupposti pedagogici e didattici e soltanto attraverso l'esperienza altrui. I problemi visti dal di fuori o sembrano insolubili o, peggio ancora, risolti con molta faciloneria.

Molte critiche muovono da considerazioni di ordine psicologico, altre invece da considerazioni di ordine tecnico, e per il fatto che spirito e tecnica si fondono nel testo libero avviene facilmente che si attribuisca allo spirito quel che è della tecnica ed alla tecnica quel che è dello spirito.

Tutti concordi nell'affermare il valore dell'espressione libera del fanciullo, molti, identificando in un certo senso il testo libero con la composizione spontanea, trovano psicologicamente errato sacrificare la personalità del singolo sull'altare della socialità scolastica, mortificando il fanciullo proprio nel momento in cui liberamente si esprime, con l'imporgli un testo

altrui, sia pur attraverso una scelta a cui partecipa egli stesso, estraneo ai suoi interessi in atto; col risultato quindi di creare in lui una involuzione piuttosto che una evoluzione.

Altre obiezioni riguardano più propriamente qualche particolare dello sfruttamento pedagogico che, isolato dall'insieme, può effettivamente prestar il fianco ad errate interpretazioni.

Ora, è bene affermarlo anche se per noi che l'abbiamo attuata questa distinzione esista solo in astratto, c'è il testo libero e c'è una tecnica del testo libero. Il primo è tutto del fanciullo; la seconda è anche nostra.

Il testo libero, inteso come espressione spontanea di sé e del suo mondo è tutto e solo del fanciullo. Nasce fino dal primo giorno di scuola dalla sua viva voce e lega immediatamente la parola scritta all'idea in essa racchiusa. Idea che non sorge sotto l'impulso della visione concreta della cosa reale, tant'è vero che le parole di più amoroso richiamo vengono subito distinte dalle altre. Col testo libero non vi è nulla di dato, ma tutto è da conquistare con uno sforzo non facile in quanto tutta l'impostazione dell'apprendimento fa leva esclusivamente sulla esigenza del fanciullo ad esprimere se stesso.

Sì, il testo libero è tutto del fanciullo, in esso egli esprime il suo mondo felice, in cui le cose hanno ancora il linguaggio che noi adulti non sappiamo più ascoltare. Col testo libero il patrimonio inestimabile di fresche sensazioni, di brillanti fantasie, di meravigliose intuizioni che permette ai nostri fanciulli di esprimersi con immagini degne a volte di grandi poeti, non viene posto bruscamente a contatto con un meccanismo formale, spesso mascherato d'attivismo, che stritola ogni spontanea espressione, ingenerando l'abitudine a considerare la parola più come insieme di suoni da esprimere oralmente o per iscritto che come l'espressione di un contenuto di pensiero.

Sin dai primi giorni di scuola non esistono analfabeti spirituali fra i nostri ragazzi, per loro leggere significa subito impadronirsi di un pensiero, scrivere significa sempre espressione viva e spontanea di un pensiero... Col testo libero tutto viene dal *di dentro*³ e vengono accolti dal di fuori solo gli accessori della tecnica del leggere e dello scrivere, ed è perciò che a volte la mano si stanca prima che il contenuto da esprimere sia esaurito ed allora... si continua a voce.⁴

È questa meravigliosa *ansia* di espressione che determina la spinta verso acquisizioni sempre più vaste e complesse, ed è questa esigenza che estendendosi poi nel tempo e nello spazio permette a noi di seguire e

favorire il corso dello sviluppo naturale, psichico ed intellettuale dei nostri ragazzi. La scelta e lo sfruttamento pedagogico del testo, visti nello spirito che ha mosso i fanciulli ad esprimere se stessi non sono che momenti successivi e non necessari del testo stesso, che possano esserci o no, a seconda dell'interesse suscitato dalla lettura, dalle discussioni sorte, da tutto un *quid* imponderabile che non si può certo suscitare ad arte ma che una volta suscitato fa sì che il testo libero divenga tecnica del testo libero senza soffocare menomamente né la spontaneità, né la personalità del fanciullo, poiché non bisogna dimenticare che testo libero non significa un testo solo per tutti, ma venti o più testi per uno, alla stesura definitiva del quale partecipano attivamente senza sentirsi mortificati né diminuiti *perché ormai il loro potenziale emotivo è già stato scaricato* ed il testo scelto appartiene ora a tutti, che lo stamperanno, lo illustreranno, lo invieranno ai corrispondenti e, se è del caso, ne trarranno lo spunto per ricerche ed inchieste.

Ma se il testo libero è tutto del fanciullo, la tecnica del testo libero è anche nostra, perché noi non siamo certo passivi spettatori della sua educazione ed anzi la nostra parte impegna veramente di noi cuore, cervello e nervi. Il fanciullo ci ha offerto il materiale, è affar nostro ora ordinare questo materiale con intelligenza, sfruttare pedagogicamente ogni minima occasione che ci porge, potenziare al massimo gli interessi in atto.

Ad esempio in una prima classe il testo scelto è sempre il più lungo e drammatico, quello su cui tutti hanno avuto qualche cosa da dire. La nostra parte sarà prima di ascoltare e poi di portare il bambino a sintetizzare il suo pensiero nella maniera più semplice e accessibile, pur rispettando fino allo scrupolo la spontaneità. Infatti tutte le parole del testo sono state dette dal fanciullo ed in ognuna di esse i bambini sentiranno l'eco anche di tutte le discussioni che esse hanno fatto sorgere. Un testo adeguato deve poter essere idealmente letto od osservato nei suoi eventuali riferimenti fra suoni e segni simili o uguali, scritto ed illustrato in uno spazio di tempo tale che il fanciullo non ne risenta noia e stanchezza.

E così man mano che il bambino amplia ed eleva i suoi interessi noi saremo pronti ad aiutarlo a scrutare in se stesso e nel mondo che lo circonda con una sempre maggiore chiarezza ed esprimere di conseguenza se stesso ed il mondo che lo circonda con una sempre maggior chiarezza in un processo di autoeducazione in cui la parola non è mai la veste,⁵ ma il corpo stesso del suo pensiero; in una atmosfera in cui tutta l'attività che si svolge

è motivata da un interesse profondo a cui partecipa il singolo senza nulla perdere della sua autonomia e della sua personalità pur sentendosi parte integrante di una collettività.



Tutti sanno ormai quale importanza attribuiamo al testo libero che è per noi come la chiave di volta della nostra didattica, inteso nel suo spirito e non nella lettera. Tuttavia ha ragione Anna Fantini quando lo chiama il “punctum dolens”, perché è proprio su di esso che si appuntano le critiche, da parte di coloro che, ci sia permesso dirlo, non lo hanno adottato. A noi pare che il testo libero però abbia un significato ed un valore anche indipendentemente dall’adozione della tipografia a scuola, perché rimane per tutti il problema della motivazione da dare all’espressione del bambino, e soprattutto dell’utilizzazione dei testi: problema che si potrà risolvere anche indipendentemente dall’impiego della tipografia, ma che tuttavia non si può eludere.

Riteniamo quindi opportuno ascoltare anche i punti di vista diversi dal nostro (che tuttavia ci permettiamo di ritenere assai più largo e comprensivo di quanto molti non credano): saremmo quindi lieti di ospitare sulle nostre colonne relazioni di esperienze in cui il problema del testo libero sia stato risolto secondo formule che non siano quelle della tipografia. Del resto la discussione su questo problema rimane tuttora aperta a tutti.

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 3, 1956, p. 7-8. La foto posta alla fine e la relativa didascalia corredevano l'articolo.

² Scuola Moderna (*École Moderne*) era la denominazione del movimento pedagogico formato dagli insegnanti che aderivano alla pedagogia Freinet e ne adottavano le tecniche. Vedi ICEM, in Parte prima, p. 77, nota n. 28.

³ Prima di tutto viene alla mente la massima di S. Agostino "*Noli foras ire, in te ipsum redi; in interiore homine habitat veritas*". Inoltre, Lombardo Radice, in *Lezioni di didattica* (p. 225), cita a proposito dei temi Giovanni Gentile e Augusto Monti. Per il primo, i temi sono strumenti "*coi quali si impone a tutti i giovani di una classe, a giorno e a ora fissa, di pensare e sentire quello che naturalmente non penserebbero, per poi notare ciò che l'animo detta dentro. E come al cuore e al cervello non si comanda, i giovani scrivono, ma che cosa? Per solito quello soltanto che vien dettato da dentro: nulla!*" (da *Scuola e filosofia*, p. 148). Il secondo aggiunge: "*Il tema è un argomento che il maestro impone unico a molti scolari, tutti diversi da lui e tutti diversi fra loro, perché tutti, nello stesso tempo, esprimano su di esso idee che non hanno, in una lingua che spesso non sanno*" (da *Nuovi Doveri*, V, p. 113).

⁴ Riecheggiano le parole del Lombardo Radice: "*Lo scrivere non può concepirsi nella scuola se non come parlare in iscritto; e come non si parla davvero se non quando si ha qualche cosa da dire, così non si è autori di quel che si scrive, se non quando ciò che si mette sulla carta si potrebbe anche dirlo a voce; quando si scrive con chiarezza e spontaneità uguali a quelle che improntano un discorso sincero, corrispondente a un reale contenuto dello spirito ... comporre a voce, è già, potenzialmente, comporre in iscritto; la differenza è solo di grado, non di qualità*" (*Lezioni di didattica*, p. 213-214).

⁵ L'immagine della "veste" è frequente sia in Lombardo Radice sia in Gentile. Il primo, per esempio sostiene: "*Tutti gli errori dell'insegnamento della lingua derivano dal falso supposto che la forma sia qualche cosa di diverso dal contenuto, quasi veste d'un contenuto*" (*Lezioni di didattica*, p. 159). Il secondo scrive: "... *l'animo dell'educatore ondeggia tra il desiderio e lo zelo di curare e guidare lo svolgimento diritto, rapido e sicuro, dell'educando e il timore di soffocare germi fecondi, di contristare con la sua opera presuntuosa la vita spontanea dello spirito nel suo slancio personale, di imporre all'individuo una veste non sua, una cappa plumbea, mortifera*" (*La riforma dell'educazione*); "... *la forma non è veste; e solo delle vesti se ne può indossare una su un'altra ...*" e ancora: "*L'errore comincia quando si crede che il metodo sia veste che si possa togliere di dosso ad uno per vestirne altri*" (*Sommario di pedagogia*).

*Fano 1952. Célestin Freinet
presso la casa di Anna Fantini.*



IL TESTO LIBERO IN PRIMA CLASSE

La tecnica del testo libero in prima classe¹ è fondata sul principio di portar i fanciulli all'acquisizione del leggere e dello scrivere con un procedimento assolutamente naturale simile a quello con cui il fanciullo ha appreso il linguaggio. Nulla di dato, ma tutto da conquistare con uno sforzo non facile sempre però motivato da un'intima esigenza che rampolla spontanea dal sentimento che l'ha suscitata, sempre adeguato allo sviluppo fisico, psichico ed intellettuale di ciascun alunno.

Lo spazio di tempo proposto alla acquisizione totale della classe della tecnica del leggere e dello scrivere comprende il primo ciclo (prima e seconda classe), ma per ripetute esperienze possiamo assicurare coloro che intendono porsi sul piano della vivente pedagogia del Freinet che già alla fine del primo anno, salvo casi del tutto eccezionali, tutti i bambini hanno conquistato il nuovo mezzo di espressione del loro pensiero che la scuola offre, ognuno al tempo suo, prima o poi, a seconda del grado di maturità e delle doti naturali che possiede.

Ad una buona riuscita dell'esperimento è fondamentale il non lasciarsi influenzare dal fattore tempo,² occorre reprimere l'impulso che ci porta ad inserirci nella naturale evoluzione del fanciullo per affrettarla onde ottenere presto risultati concreti ed evidenti; occorre attendere con pazienza e fiducia che il fanciullo con le sole sue forze e quindi più lentamente, pervenga ad ottenere quegli stessi risultati. Se si dà credito al fanciullo egli ripagherà poi ad usura la fiducia riposta in lui.

I cardini su cui muove il metodo della lettura globale ideale e del testo libero in prima classe sono:

– L'abitudine sin dal primo giorno di scuola ad una *espressione spontanea del pensiero* immediatamente legata alla parola scritta che racchiude l'idea espressa.

– La *tipografia* che permette di fissare durevolmente il pensiero con la dignità conferita alla parola dalla stampa.

– Lo *scambio dei testi* con una classe di pari grado, leva potente alla conquista della tecnica della lettura per la decifrazione dei testi stessi e continua sorgente di interessi e di nuove motivazioni all'attività scolastica.

– La *corrispondenza interscolastica individuale*, limitata nei primi mesi

a semplici disegni, sempre più ampia poi, man mano che l'ansia di far conoscere il proprio mondo ai piccoli amici lontani porta ad una sempre più chiara e corretta espressione.

Tutta la vita della scuola si muove su questi cardini, per cui sin dai primi giorni, sin dai primi contatti del fanciullo col sapere scolastico non esiste frattura fra pensiero ed espressione orale e scritta di esso e l'espressione è veramente mezzo vivo di comunicazione fra essere ed essere, lontano o vicino che sia.

Nel periodo iniziale di preparazione alla lettura e alla scrittura si possono distinguere tre fasi: – *globale integrale del pensiero* – *globale dell'idea* – *globale della parola*. Queste tre fasi però sono ben distinte solo per noi, ma possono essere svolte anche simultaneamente a seconda delle capacità di ogni singolo alunno. Ad ogni fase sono abbinati esercizi tecnici ben definiti.

Nella *prima fase*, che corrisponde all'incirca al primo mese di scuola, il testo libero che nasce dalle conversazioni degli alunni viene trascritto dall'insegnante alla lavagna in carattere corsivo. Il fanciullo legge idealmente, senza analisi di sorta, il pensiero che il testo esprime e che egli già conosce.

Lo stesso testo è trascritto dall'insegnante su fogli non rigati ed il bambino tenta di ricopiarlo o almeno di illustrarlo (i disegni meglio riusciti saranno inviati ai corrispondenti ed avranno così inizio i primi scambi).

Il medesimo testo, trascritto in stampatello, riga per riga, viene composto dal fanciullo, sempre per imitazione, coi caratteri della tipografia (si avrà cura di porre su ogni casella della scatola dei caratteri la lettera corrispondente in carattere un po' grande) e stampato in tre esemplari per ogni alunno, uno per il *Libro della Vita*, uno da inviare ai corrispondenti, uno, possibilmente su cartoncino, per le esercitazioni.

Dopo due o tre settimane di scuola il bimbo è già in grado di distinguere l'uno dall'altro i testi che possiede e la sua attenzione comincia a fissarsi sulle prime associazioni fra suoni e forme uguali o simili.

A questo punto, mentre i primi indecifrabili geroglifici dei manoscritti stanno acquistando una grafia più precisa, si può passare alla *seconda fase* del procedimento.

I testi, che fin dall'inizio son sempre scritti in modo che risulti una sola idea per riga, vengono ora osservati più in particolare e le esercitazioni sono più approfondite.



I bambini intorno alla cassa dei caratteri si affrettano a comporre il testo da stampare

Ad esempio il testo del giorno è:

Oggi piove
gli uccellini
vanno via
tutti insieme.
Tutti (*cioè testo collettivo*).

Le idee espresse in questo testo sono quattro, le parole che lo compongono sono riconoscibili con sufficiente facilità.

Nella prima riga l'attenzione del bambino si ferma sulla parola *piove* che è l'unica in tutto il testo che cominci con la *p*; nella seconda riga la parola *uccellini* oltre che per il suo festoso richiamo si distingue per la sua lunghezza. Nella terza riga – *vanno via* – vi sono due parole che cominciano con la stessa iniziale. Nella quarta riga – *tutti insieme* – è la parola *tutti* che s'impone all'attenzione del bambino per la *t* che emerge ben tre volte. La quinta riga serve come confronto alla quarta.

Ora i bambini vengono chiamati alla lavagna per una lettura non più soltanto globale del pensiero, ma delle idee che ogni riga esprime.

È assai importante che le parole tipo, cioè quelle che il fanciullo più facilmente riconosce, siano ben fissate nella memoria; perciò è necessario che il testo sia sempre adeguato alle forze del fanciullo in modo che possa essere letto, scritto ed illustrato in un periodo di tempo tale da non ingenerar stanchezza o noia. In questa fase il testo, dopo essere stato letto e copiato, viene scritto dall'insegnante non più nell'ordine logico, ma scomposto nelle sue idee ed il bambino cerca di ritrovare ogni singola idea che ogni singola riga esprime. Il testo stampato sul cartoncino viene tagliato nel senso delle righe in tante liste ed il bambino si diverte a ricomporlo nella sua forma integrale.

Molti esercizi di calcolo³ vengono così eseguiti. Cominciano così i primi confronti e le prime associazioni dei suoni alle forme, primi timidi tentativi di vera lettura.

A questo punto si può iniziare la *terza fase* del procedimento. Tutti gli esercizi già descritti vengono ora ripetuti con uno studio rivolto in particolare ad ogni singola parola del testo, che viene scomposto non più nelle idee, ma nelle parole che lo compongono. Il bimbo tenta ora di comporre altri testi da solo con le varie parole che già possiede.

Ai primi di dicembre circa, quasi insensibilmente dalla copiatura espressiva si passa ad una dettatura libera, dico libera perché ognuno fa veramente quello che può. Il testo scritto alla lavagna dopo il consueto studio viene dettato. C'è chi scrive subito la parola dettata e magari ne aggiunge anche un'altra che ricorda, c'è chi la balbetta soltanto (alcuni sistematicamente tralasciano le vocali, altri invece le consonanti) e qui l'analogia col linguaggio è sempre più evidente, e c'è chi attende ancora a copiare dalla lavagna. Avvengono così i primi sganciamenti dal testo comune.

Nei più intelligenti, o per dir meglio nei più maturi, è l'ansia d'espressione che determina la spinta verso il graduale passaggio dalla lettura globale ideale ad una vera lettura, dalla copiatura espressiva ad una vera espressione scritta individuale del pensiero.

Padroni ormai di una sia pure approssimativa tecnica dello scrivere essi proseguono per la via intrapresa con una sempre maggiore consapevolezza dei suoni e delle forme corrispondenti ad essi; per questi alunni il nostro compito è facile, dobbiamo solo rispondere alle loro domande, chiarire i loro dubbi, mostrare la completa aderenza fra la parola parlata e la parola scritta, essi a poco a poco superano le difficoltà ortografiche naturali, cioè quelle strettamente legate al linguaggio: le doppie, le complesse, le composte e i digrammi, senza che vi sia bisogno di un sistematico esercizio tecnico ed una volta preso l'avvio galoppo senza trovar più ostacoli verso il traguardo.

Altri invece sembrano ben lontani dal posseder le carte in regola per quanto riguarda un normale svolgimento del programma scolastico.

A questo gruppo appartengono i falsi tardivi, quelli cioè in cui matura un processo di evoluzione, ritardato da una più lenta conquista dell'analisi dei suoni e della forma delle lettere, ed i veri tardivi, nei quali la lentezza dell'acquisizione è dovuta il più delle volte ad una ragione fisica: adenoidi, stati di debolezza generale, mancino accentuato, vista o udito difettosi. Con questi alunni la parte del maestro⁴ deve essere ben più importante di quel che non lo sia per chi ha bisogno più di conferme che di insegnamenti. Questo è senza dubbio il momento nevralgico della tecnica in quanto occorre che la divisione in gruppi non risulti evidente per non rompere l'armonia di lavoro comune creata nel primo trimestre, i suoi effetti sono essenziali per la formazione morale del carattere e della personalità.

Qui veramente ognuno dovrà adeguarsi alle condizioni ambientali e alle difficoltà reali che gli si presenteranno, cercando di sfruttare pedagogica-

mente ogni minima occasione che la vita della classe porge, potenziando al massimo gli interessi in atto.

Oltre allo studio sempre più approfondito del testo libero occorre studiar esercizi che permettano a tutti di intervenire e che nello stesso tempo lascino libero ciascuno di rendere il massimo. L'attenzione dei bambini viene rivolta alle *parole difficili* dei testi dei corrispondenti e dei giornalotti, si cercano insieme parole che racchiudano le stesse difficoltà di suoni e di forme ed ora acquista importanza anche l'alfabetiere murale, in quanto la forma non è più veste, ma corpo stesso del pensiero. Non bisogna poi dimenticare che la scatola dei caratteri è sempre a disposizione dei fanciulli con l'utilissimo esercizio di sintesi nel comporre la parola e di analisi nello scomporla, e non è da trascurare anche la correzione delle bozze.

Grande influenza ha poi sui più tardi l'atmosfera viva ed operante per una attività che esige sempre una partecipazione attiva dello spirito.

E così, mentre il *Libro della Vita* si arricchisce sempre più di fogli, mentre la corrispondenza apre sempre nuovi ed inesplorati orizzonti, i fanciulli riescono man mano ad esprimere con una sempre maggior chiarezza se stessi ed il mondo che li circonda.

Essi conquistano così in modo veramente naturale ed adeguato allo sviluppo fisico, psichico e intellettuale di ciascuno, i nuovi mezzi di espressione del proprio pensiero e del pensiero altrui che la scuola offre, in una atmosfera serena in cui tutti i valori dello spirito, anche quelli in potenza, hanno un giusto riconoscimento, in cui tutti si sentono cellula attiva dell'organismo scolastico perché, se pure... per diverse note⁵ tutti partecipano armonicamente alla vita della classe ed ognuno dà e riceve quel massimo che la sua natura stessa gli consente.

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 5, 1956, p. 3-4. Nell'articolo compaiono argomenti già presentati in "Tecnica + spirito = concretezza", p. 205.

² Anche Giuseppe Lombardo Radice si pone il problema del "fattore tempo" per l'apprendimento della lettura e della scrittura: "*Bisogna non cominciare dall'insegnamento del leggere e dello scrivere nei primi giorni di scuola: perder tempo, con intelligenza e affetto verso la nuova scolaresca ignota; presentare sì, subito, il miraggio della lettura e della scrittura, sognato dal bambino, ma quasi come dono e premio da raggiungere poi, quando sia avviata la conoscenza e l'amicizia tra alunni e tra quelli e il maestro ... Prima, dunque, niente lettura e scrittura. Per*

quanto tempo? Lo deciderà il buon senso del maestro; meglio ad ogni modo un ritardo che un anticipo; intanto si potranno occupare i bambini con esercizi preparatori, allo scopo di eliminare il più possibile le difficoltà meccaniche, perché il leggere e scrivere siano, a tempo debito, un esercizio di intelligenza” (Didattica viva, p. 76). Tuttavia la tecnica del testo libero e il metodo della lettura globale ideale rispondono meglio alle esigenze profonde del bambino.

³ Nell’originale c’è scritto proprio “calcolo”. Il termine deve essere qui inteso nell’accezione di sistema logico deduttivo che si attiva per la comprensione del testo, per individuare la corrispondenza fra segni e suoni,... Il calcolo nei suoi vari significati è sempre presente nelle classi che applicano le tecniche Freinet, come spiega Lucienne Balesse Mawet, che aveva bambini del giardino d’infanzia e delle prime tre classi elementari: *“Ecco come i nostri bambini preparano gli scambi. L’autore del testo è colui che effettua l’invio. La mattina, dopo la distribuzione del lavoro, riunisce le pagine stampate il giorno prima e le raggruppa così: fogli per il giornale, fogli per la classe e fogli per lo scambio. Il primo pacco è fermato con l’elastico e messo a posto. Il secondo pacco viene perforato e distribuito ai bambini della classe. Il terzo è suddiviso fra le diverse scuole con cui corrispondiamo: 16 fogli per X..., 20 per Y..., 6 per Z..., ecc. Il bambino racchiude i fogli con della carta, scrive l’indirizzo (abbiamo delle schede modello con gli indirizzi), chiede il denaro al responsabile della cooperativa di classe, compra i francobolli dai grandi, affranca i pacchetti, li sigilla e li porta alla buca delle lettere. Si tratta di tutto un lavoro in cui si ritrovano calcolo, scrittura, lettura ed una permanente iniziativa” (L’apprendimento della lingua..., p. 316).*

⁴ L’espressione “la parte del maestro” ricorre in vari scritti del Freinet ed è anche il titolo di un capitolo del suo libro *Les techniques Freinet de l’École Moderne* (1964), tradotto e pubblicato da La Nuova Italia nel 1969 con il titolo *Le mie tecniche*. Per citare brevemente: *“Se rimproverate troppo il ragazzo perché ha scritto male... l’incanto è rotto. Con tali pratiche potrete forse ottenere diligenti compiti scolastici, non certo testi liberi. Il che non vuol dire, d’altra parte, che dobbiate lasciar libero il ragazzo di scrivere non importa cosa e come ... Va da sé che la condotta da tenere dipende dall’età degli scolari e dal grado raggiunto nell’acquisizione delle tecniche di espressione. Con i principianti possiamo reputarci soddisfatti quando pervengono a mettere insieme un certo numero di lettere che acquisteranno un senso perché le comprendiamo ... Con gli scolari più grandi faremo capire che la stesura di getto di un testo potrà venir ripresa per perfezionarlo e renderlo così più presentabile...” (Le mie tecniche, p. 51-52).*

⁵ La Fantini, nella sua sensibilità, ridimensiona la portata delle “dolenti note” (*Inferno*, V) per sottolineare con Dante che “diverse voci fanno dolci note” (*Paradiso*, VI).



Bologna. Anna con la sua numerosa classe prima maschile (sono assenti vari alunni).

NON SIAMO ANGELI

Benché una retorica più o meno in buona fede tenda a rappresentare la figura dell'insegnante come quella di un superuomo ricco di virtù morali e civili, tanto da elevare a missione la nostra professione di educatori,¹ pure le tare umane sono presenti in noi tutti, anche se temperate dal quotidiano contatto con la parte più fresca e migliore dell'umanità: i nostri bambini.

È a questo superuomo che vengono richiesti sacrifici, un'abnegazione perenne, un oblio quasi totale dei propri bisogni, dei propri interessi in vista di quel Moloc che è l'educazione delle nuove generazioni, la quale, ci vien continuamente ripetuto, è affidata a noi e a noi soltanto.

Di fronte ad una così schiacciante responsabilità non è da stupirsi se ci si senta o esaltati o depressi, senza voler neppure considerare gli indifferenti. Perché noi siamo purtroppo fatti della stessa scadente argilla della restante umanità ed il soffio che ci anima non sempre sa vincere e domare gli impulsi. Abbiamo anche noi i nostri complessi, i quali vengono alla luce con maggior evidenza ogni qual volta la nostra routine pedagogica vien scossa ed agitata da uno di quei cicloni periodici che obbliga il vecchio e il nuovo a guardarsi in cagnesco finché tutto non torni come prima, e, almeno si spera, meglio di prima.

V'è una vasta schiera di noi che soffre del complesso di superiorità. Son questi che fanno il viso dell'armi² a tutto quel che ci piove addosso ad ogni mutamento di rotta. Comune a tutti è la certezza di essere completi ed autosufficienti, di non aver cioè più nulla da imparare. Per alcuni poi, e son questi i più difficili ad aprirsi ad una nuova visione delle cose, il nuovo addirittura non esiste. Essi hanno già fatto tutto, sperimentato tutto da sempre. Globalismo?... cosa vecchia. Studio dell'ambiente?... attività espressive?... non son certo una novità. Calcolo vivo?... sempre fatto.³ Piani di lavoro?... mai lavorato senza piani di lavoro.

Bisogna onestamente riconoscere che non hanno del tutto torto. Vecchio e nuovo, termini antitetici in filosofia, acquistano in pedagogia una strana interdipendenza, tanto che il vecchio può apparir nuovo ed il nuovo vecchio, a seconda della visuale da cui si guardi.

Vi sono poi quelli che, fermi ed incrollabili, dichiarano che hanno sempre fatto così e non intendono cambiare, trincerandosi dietro l'assioma che in tutti i tempi e con tutti i metodi i ragazzi hanno sempre imparato a leggere e scrivere.

Anche questi non hanno tutti i torti se si pensa che Dante Alighieri, pur non avendo imparato l'alfabeto col metodo globale è riuscito ugualmente a donarci un meraviglioso studio dell'ambiente. C'è poi anche da aggiungere che fra questi che diffidano delle novità vi sono ottimi educatori, il cui spirito educativo, quasi a loro insaputa, si rinnova nell'atto stesso dell'esperienza. Si può a questi solo obiettare che è presunzione credere che la generazione in cui siamo immersi non abbia proprio nulla da dirci.

E passiamo ora a quelli che soffrono del complesso d'inferiorità e accolgono con incondizionato e, ahimé, spesse volte sprovveduto entusiasmo tutto ciò che viene dall'alto.

Tanto grande è il compito che ci viene addossato che molti si sentono spiritualmente impreparati ad assolverlo. La loro impreparazione spirituale ad affrontare programmi avvertiti⁴ è rivelata dall'ansia con cui passano da una relazione all'altra, da un metodo all'altro, da una rivista all'altra, sempre d'accordo con chi ha parlato per ultimo. Essi s'imbevono come spugne dei liquidi diversi e spesso contrastanti che secernono senza economia direttori, ispettori, riviste didattiche, ecc. ecc. e non sanno poi rendere che gli stessi liquidi ibridamente mescolati senza aver assimilato nulla, perché cercano altrove e non nell'atto concreto di una viva esperienza quel che v'è di negativo o di positivo in ogni ideologia pedagogica e didattica.

Tamagnini direbbe che son quelli destinati a rimanere nel primo stadio della globalità per tutta la vita.

Altro complesso di inferiorità è in coloro che si accontentano di accettare del nuovo tutto quello che è formale. Questi come accettarono dei Programmi del '45 tutte le forme esteriori di attivismo ora ripudiate, così accettano dei nuovi Programmi tutto quel che può ad un esame superficiale, e tutti gli esami sono di regola superficiali, far sembrare le loro classi aggiornate, senza chiedere di più né a se stessi né ai loro ragazzi.

E per finire con un esame di coscienza, occasione questa che noi del MCE non ci lasciamo mai scappare (ed, a proposito, che ne dite, amici della vecchia guardia, del nuovo complesso di ipercriticismo che tante volte inceppa il nostro lavoro, tormenta le nostre coscienze, ci rende meno disposti ad una fattiva collaborazione, portandoci a dubitar perfino della validità sociale delle nostre esperienze?)... i miei complessi sono un poco quelli del cannibale pentito di Papini, che sentiva affiorare ora l'una ora l'altra delle anime di coloro che aveva divorato, io sento ora affiorare in me



Le righe in caratteri di piombo sono state allineate e fissate sul piano della pressa. La bambina con il rullo stende l'inchiostro sulle righe; l'altra prende un foglio bianco e si prepara ad appoggiarlo sopra; infine il bambino abbasserà con decisione la leva della pressa.

il complesso del... fatto tutto, ora il complesso del... non so far niente, più spesso, ahimé, il complesso pirandelliano dell'uno... nessuno e centomila. Ma poi si continua, vero amici? come prima e, speriamo, sempre meglio di prima.

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 3, 1957, p. 4-5. Il riferimento è forse ai Programmi del 1945 (Premessa): "... considerare l'insegnamento come una missione di civiltà". D'altra parte, la retorica sull'opera del maestro è vastissima. È facile trovarne in Giuseppe Lombardo Radice: "*Educare è un atto religioso, una celebrazione dell'umanità. Il 'non sum dignus!' è nel cuore di un maestro onesto, e lo sforza a esser tutto dell'ufficio ... Educare ed educarsi è volontà dell'universale, volontà di purezza ... il maestro è come un punto di confluenza della umanità passata e futura; si sente spirito creatore; ha la volontà del divino, che sorge dalla coincidenza degli animi. Perciò educare è un sacerdozio*" (*Educazione e diseducazione*, p. 20-21). Retorica si trova anche in Maria Montessori: "*Sbaglierebbe dunque il maestro che pensasse di potersi preparare alla sua missione soltanto per mezzo di nozioni e di studio: prima di tutto si richiedono da lui precise disposizioni di ordine morale ... Il maestro deve prepararsi interiormente studiando se stesso con metodica costanza, per giungere a sopprimere i propri difetti più radicati ... In quest'ordine di idee diremo che il maestro deve essere iniziato ... L'istruzione che noi diamo ai maestri consiste nell'indicare loro la condizione spirituale più conveniente alla loro missione ...*"; tuttavia riconosce che "*Per arrivare ad essere educatore non è necessario pretendere di essere perfetti, senza debolezze*" (*Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, ed. 1999, p. 203-204).

² Cioè con l'atteggiamento feroce di chi, armi in pugno, si scaglia contro il nemico.

³ Questo scrive Giuseppe Tamagnini in *Didattica operativa* (p. 204-206): "*In generale nelle nostre classi l'aspetto matematico dell'esperienza non è stato mai scisso dalla vita multiforme della comunità. Il calcolo vivente è sorto proprio dalla necessità di evitare anche in questo campo il tecnicismo, il meccanismo arido. Nessun settore della personalità può essere considerato a parte. I problemi che i fanciulli hanno affrontato sono problemi 'veri', che in ogni caso dovevano essere risolti per un'esigenza sentita dai bambini. In ogni classe si presentano innumerevoli spunti per il calcolo, a cominciare dalla conta dei fogli per la stampa ... Importante è però distinguere fra i problemi occasionali ... e i calcoli che*

scaturiscono da attività continuative e programmate ... Tre ci sembrano le attività da cui scaturiscono i problemi viventi: a) la stampa, che richiede il contare, il raggruppare i fogli, ... l'addizionare, il sottrarre, il distribuire, il comprare e il vendere; b) l'attività amministrativa ... che culmina nella 'cooperativa di classe' ...; c) la ricerca, che partendo dalle più semplici osservazioni (crescita di una pianta, variazioni della temperatura, ecc.) si sviluppa nell'indagine e nell'esperimento, e che comporta necessariamente aspetti matematici".

⁴ Si riferisce ai Programmi del 1955: *"Non si è seguita nella elaborazione dei presenti programmi la distinzione tradizionale tra le prescrizioni programmatiche e le avvertenze, poiché le une e le altre vengono ricondotte al processo della ricerca pedagogica e didattica e all'atto vivo dell'insegnamento"*. In altre parole, manca l'elencazione dettagliata dei contenuti di ogni disciplina classe per classe (Programma), mentre resta quella parte recante indicazioni generiche, suggerimenti e/o disposizioni più o meno tassative che nei Programmi del 1945 viene espressamente chiamata "Avvertenze".

*Giornalino stampato dai corrispondenti
di Vaulx en Velin,
villaggio sulle rive del Rodano,
non lontano da Lione.*



Les Maraichiers

PROBLEMI E DISCUSSIONI. UNA LETTERA AL MCE

Crediamo che a tutti i nostri lettori sia ben noto il nome di Maria Maltoni e quanto ella ha saputo realizzare nella scuola di S. Gersolè.¹

Da qualche tempo Maria Maltoni² segue la nostra attività attraverso la lettura del Bollettino ed il contatto con alcuni colleghi. Con gran piacere quindi abbiamo accettato la proposta di incontrarsi con lei a Pontassieve e là, fra i diari ed i disegni dei ragazzi di S. Gersolè, abbiamo parlato di educazione, di vita sociale e di... altre cose ancora.

Maria Maltoni, con una chiarezza che è, per noi, testimonianza di amicizia sincera, ci ha fatto presenti le sue critiche a certe impostazioni del nostro lavoro. Abbiamo cercato di giustificare i nostri principi e ci siamo lasciati con la promessa di trovarci ancora per proseguire il colloquio appena iniziato. Ci è sembrato però che non fosse giusto limitare la discussione a questi pochi amici del gruppo fiorentino, sia per non poter essi da soli, rappresentare tutto il Movimento, sia perché le obiezioni di un'educatrice come Maria Maltoni meritano di essere conosciute da tutti. Desideriamo quindi che i temi intorno ai quali principalmente si discusse a Pontassieve (la socialità, il valore di certi procedimenti – come il disegno ed il diario – quali mezzi precipui per l'approfondimento interiore) divengano oggetto di discussione per tutti. Per questo abbiamo pregato Maria Maltoni di condensare le sue osservazioni in un breve scritto. La lettera che segue – e che siamo così lieti di pubblicare – risponde a questo nostro invito.

Cari amici,

Dalla nostra recente conversazione ho avuto un acquietamento interiore nei riguardi del vostro movimento perché mi sono accorta che abbiamo gli stessi fini, non usando forse gli stessi mezzi e qualche volta anzi, andandovi con mezzi opposti. Ad esempio io credo soprattutto, nella concentrazione dell'alunno in se stesso, per meglio esaminarsi, per meglio esaminare gli ambienti e le cose, quindi nel lavoro compiuto in un sempre maggior ordine, in un sempre più raccolto silenzio. Intendo che si possa andare alla compagnia di altri solo quando si sia stati in compagnia di se stessi e si sia raccolto intorno a noi tutto il nostro mondo interiore.

Non saprei e non avrei mai saputo costruire niente nel movimento, nella distrazione, nel frastuono (io chiamo frastuono, e intendo interiore, tutto quello che disturba il raccogliersi del pensiero su se stesso). Questo è per

me un punto fondamentale e, come è ovvio, è tutto l'opposto della vostra preoccupazione nei riguardi della socialità. Si tratta quindi di vedere chi di noi ha ragione, considerando i risultati, badate i risultati certi e non ipotetici a cui gli uni e gli altri si arriva.

Ho l'impressione, e badate, è solo un'impressione basata su quello che da Voi ho sentito e che di vostro ho visto, che io giunga per la mia via, a lavorare in maggior profondità e completezza; a possedere con l'intero individuo e l'intero ambiente in cui l'individuo vive, le chiavi per dirigermi e dirigere con più assoluta sicurezza cuori e menti là dove è necessario indirizzarli per trovare pascolo adatto ad ogni spirito.

Voi dei vostri alunni non possedete, forse, che frammenti superficiali; il fondo dei cuori, dove si annida veramente il bene e il male, forse vi resta celato ed è là che l'educatore deve penetrare e vi può penetrare non mai in una numerosa brigata, ma solo, negli intimi accostamenti fra anima e anima, accostamenti che esigono l'ombra e il silenzio e una delicatezza di tatto che non si insegna, ma che con l'esercizio si acquista. E vorrei dirvi che io ho anche l'impressione (badate, parlo sempre di impressioni) che quella stessa spontaneità, quella stessa maturazione per acquistare il diritto all'autonomia più si avvantaggino del silenzio, del raccoglimento, non tumultuoso, nella solitudine, cioè, che del movimento, della conversazione e della non mai interrotta compagnia.

Se bene esaminiamo, la differenza fra i lavori che noi otteniamo mi dà ragione, io sento cioè, leggendo quello che i miei ragazzi mi esprimono di sé, un più virile accento, una maggior penetrazione di osservazione e di riflessione, una più minuta ed efficace espressione, che, intendiamoci, non ha valore che per la progressiva misura dell'uomo futuro che si va formando. Se avessimo il tempo per leggere tutte queste cose scritte da fanciulli che io posseggio, che per me non hanno un valore letterario, ma semplicemente un valore umano, quello che vorrei esprimervi con questa mia, balzerebbe anche agli occhi vostri come, con evidenza che non potrei più disconoscere, è balzato ai miei mentre lavoravo.

Poiché, cari amici, io sono arrivata alle mie conclusioni, senza partire da teorie preconcepite, formatemi su nessun manuale, se mai, ai manuali sono giunta, chiedendo loro se avevo avuto torto o ragione, ad opera quasi compita e poco torto e molta ragione vi ho trovato. È per questo che sono incrollabile nelle mie convinzioni che se sono andate verso il nuovo, o il così detto nuovo, in quanto allo spirito, molto radicate sono ancora nel

vecchio o così detto vecchio come mezzo.

E chiudo perché il troppo dire confonde, invece di chiarire e, nella verbosità si smarrisce la verità.

Ho di voi la più grande stima e vi considero la speranza viva della scuola, ma credo che abbiate ancora bisogno di molto cercare, di molto riflettere, come tutti del resto, fino alla morte e... vorrei dire Oltre.

Maria Maltoni

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 3, 1957, p. 4.

² Maria Maltoni (1890-1964) ha insegnato a San Gersolè (a sud di Firenze) dal 1920 al 1956. Molto conosciuta già negli anni cinquanta, ha pubblicato varie opere: *I diari di San Gersolè*, Firenze, Ed. Il libro, 1949; *I quaderni di San Gersolè*, Torino, Einaudi, 1959; *Il libro della natura*, idem, 1963; *Esperienze ed espressione a San Gersolè*, Brescia, La Scuola, 1964. Esistono molti studi sulle sue esperienze didattiche. Vedi Sandra Ciceri Moscucci, "Ricordo di Maria Maltoni", in *Scuola e Città*, Firenze, n. 12, 1964, nonché n. 6-7 e 8, 1970; *San Gersolè – quaderni e disegni 1930-1950*, Catalogo alla mostra di S. Maria a Impruneta, Firenze, 1985.

IL “NOI” E L’ANIMA

Cara collega,¹

io non ho assistito ai suoi colloqui con gli amici di Firenze, ho soltanto letto l’amichevole lettera² da lei inviata al nostro M.C. e so di lei soltanto che è Maria Maltoni, la maestra di Bruno Naldini. È per questo che sento di doverle dire che nel MCE ci sono anche vecchie maestre che la ricordano con riconoscenza e che possono con lei onestamente affermare che se pur da diverse strade noi ci muoviamo verso una stessa mèta.

Noi vogliamo semplicemente che i fanciulli che ci sorridono dai banchi della scuola escano da questa pronti ad affrontare la vita in modo degno di sé e degli altri.

Ma come potremmo noi del MCE avere comune con lei il fine altissimo di *educare nel fanciullo l’uomo*, nel senso nobile della parola, se non possedessimo che i frammenti superficiali dell’animo dei nostri ragazzi? Sarebbe ben misera cosa l’opera nostra se ci restassero ignote le vie che conducono là dove si annida il nostro io più profondo!

La socialità, così come noi l’intendiamo non ostacola di certo il muto ed eterno dialogo fra anima in boccio ed anima matura, noi amiamo però ritrovare subito le diverse voci armoniosamente accordate, in un coro che le renda individualmente arricchite dal contributo comune.

Si può, creda, ed anzi io direi si deve vivere in compagnia degli altri pur restando nello stesso tempo in compagnia di se stessi. Molti complessi di cui soffre la gioventù odierna... e non soltanto la gioventù, sono proprio dovuti ad apprendimento interiore che rimane prigioniero di se stesso per non aver trovato una pronta risposta al suo primo estrinsecarsi.

La nostra impostazione di lavoro esige il contatto vivo coi compagni, la collaborazione spontanea, la solidarietà fraterna che si apprende solo quando si ha bisogno del compagno o il compagno ha bisogno di noi. Difficilmente ci sono degli introversi fra i nostri fanciulli, ma non per questo essi sono dei superficiali.

In un testo libero ho letto questa frase che mi ha profondamente colpita: “Noi abbiamo l’anima che pensa e l’anima che pensa è viva, pulita e piena di pensiero”. Le anime dei nostri fanciulli sono vive, pulite e piene di pensiero, ne fanno fede i testi liberi, documenti di rara ricchezza interiore di finissima osservazione, di riflessione profonda. Il valore di questi documenti anche per noi non è letterario, ma profondamente umano perché

ci fa certi che questa espressione non potrebbe liberarsi se l'ambiente non fosse adatto.

Non è la socialità scolastica ad impedire ai nostri ragazzi di esprimere con la parola e con i colori, costantemente se stessi, ma è per la socialità scolastica che l'assolo si fonde subito in un coro via via sempre più vasto.

È vero che i nostri ragazzi parlano molto, si muovono molto; discutono forse un po' troppo e con troppa animazione i loro problemi, ma questo movimento non è anarchico disordine, è splendida vita, con tutte le manifestazioni buone ed anche meno buone della vita.

I nostri ragazzi si abituanano per tempo a vivere socialmente con altri, a considerarsi se stessi e gli altri, maestro compreso, come esseri compartecipi del bene e del male che è insito nella loro stessa umanità, quindi fallibili tutti, ma tutti insieme tesi, mano nella mano, verso il meglio.

Nasce così nelle nostre classi il Noi, quel noi che ci attira tante critiche, e che noi non sentiamo affatto deteriorare perché ne ricerchiamo le radici profonde proprio in quei principi sociali che hanno permesso all'uomo di elevarsi su tutte le creature.

Chiudo ora il mio dire col ringraziarla della stima e della fiducia che ci accorda. Sì, ancora cercheremo, ancora rifletteremo sul nostro operato, questo è lo spirito del MCE ma fin da ora possiamo assicurarla che la sua stima e la sua fiducia non è data invano perché ritroverà in noi la stessa reverenza infinita e lo stesso infinito amore per il fanciullo che è in lei.

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 4-5, 1957, p. 12-13. È la risposta alle osservazioni formulate dall'ins. Maria Maltoni con la lettera pubblicata sul numero precedente della rivista, nella Rubrica "Problemi e discussioni".

² Il testo della lettera di Maria Maltoni è riportato a p. 261.

CIPÌ

Libro per i bimbi giudicato dai bimbi ()*

Cipì, piccolo uccello dal grande cuore, ha bussato un giorno alla nostra finestra e per un intero mese è tornato ogni giorno per narrarci le sue avventure e per un intero mese noi abbiamo misurato il nostro ritmo di lavoro sulla pausa incantata che ci trasportava nel regno della pura poesia.¹ Senza alcun sforzo i miei bimbi hanno compreso il linguaggio dei fiori, del vento, delle stelle, degli uccelli... perché è nello stesso linguaggio che essi esprimono le belle fantasie che colorano la loro visione del mondo. Tutto il libro ha la preziosa ed elementare semplicità poetica dei loro testi liberi e quindi li ha entusiasmati.

Quando, giunta all'ultima pagina, io ho chiuso il fascicolo, c'è stato un attimo di sospensione, come sempre accade quando la realtà torna a dominare sovrana dopo una visione che ci ha posseduto l'anima... poi subito è sorta la necessità di esprimere il sentimento attraverso la parola scritta, tanto più duratura del labile suono!

Come se la lettura non fosse stata interrotta dal ritmo dei giorni, attraverso la gamma delle varie personali impressioni, la trama è risorta intatta, senza che fosse stato dimenticato un solo particolare, con una comprensione così assoluta di ogni poetica sfumatura, di ogni profondo insegnamento, da sbalordire.

E Cipì è risorto vivo, più vivo del passerotto amico che dal tetto vicino viene ogni giorno a spiare curioso nella nostra classe, e continuerà a vivere, come tutte le creature bacciate dalla fantasia poetica, in ogni nido che ci porterà la vicina primavera.

Ed eccovi ora alcune impressioni di bimbi, filtrate attraverso le varie personalità.

Orlando, il pescatore-cacciatore, la cui vita è un continuo alternarsi di avventure di terra e di mare, dice quanto profonda sia l'impressione ricevuta, tanto da farlo esitare di fronte alla preda agognata... anche se onestamente non può dichiarare di resistere alla tentazione.

“Noi abbiamo seguito molto bene il libro di Cipì ed io vi dico questo, che mi è piaciuto molto quando Cipì aveva ragione di dire che il Signore della notte (il gufo) era un assassino e gli altri uccellini non ci credevano, e sapete

perché? perché aveva due occhioni che lucevano come le stelline. Nella mia mente io dicevo: O Dio, adesso mangerà anche Cipì. Ed invece per fortuna non l'ha mangiato”.

“Adesso io penso sempre a Cipì e quando metto le trappole penso: Sarà Cipì, o Passerì o Piuma leggera? Ma poi quando prendo un uccellino dico: Se ha il nido presto saranno tutti morti. E mi dispiace e può essere che non li prenderò più gli uccellini”.

Leonella, la donnina saggia, che viene a scuola dopo aver accudito ai suoi infiniti fratellini ed è sempre pronta a sfaccendare ed a far favori ai compagni, scrive: “Quando Cipì è stato preso dall'animale a due zampe, che siamo noi, e la sua Mami piangeva e lo chiamava: Cipì, vieni da Mami... E Cipì non poteva scappare; il mio cuore batteva come quello di Mami”.

Ines sempre pronta a seguire un frullo d'ali o una spera di sole, scrive: “Prima quando vedevo gli uccellini sul tetto non ci facevo caso, ma adesso ogni uccellino mi pare Cipì e se vedo qualche passerotto su un albero, penso: Ecco Cipì che canta sulle braccia del suo grande amico”.

E Giuliano, il mio sensibilissimo Giuliano, che ha il dono di saper esprimere in un suo stile personalissimo le fantasie più squisite, intrise di una presaga se pur inconscia malinconia, scrive: “Io non so dire cosa era più bello, be', tutto era bello, ed ora che tutto è finito voglio scrivere una canzone per Cipì”.

A Cipì

Io voglio bene a quel Cipì
che da piccolo era un gran chiacchierone.
Cipì è un uccello forte, coraggioso
e senza un filo di paura.
Cipì è un uccello con un cervello
pieno di intelligenza
e non, come tutti credono,
pieno di patate.
Lui è il salvatore di mille amici,
lui ha il cuore allegro,
ma ha anche il cuore pieno di pianto
quando vede i passerì a terra morire.
Lui è sempre affettuoso con la sua Mami

e con la sua moglie Passerì.
Lui parla con tutte le cose:
col sole, con la luna
e anche col vento.
Lui parla con Margherì, l'amica che muore,
col nastro d'argento e con l'amico albero,
dove si discutono i parlamenti e le conferenze,
però tra uccelli.
Ciao, passero Cipi,
io spero che l'uomo dalla canna lucente
non ti uccida.

Ed io aggiungo: Ciao, passero Cipi, che tu possa volare ancora e battere
a tanti piccoli cuori, portando il tuo lucente messaggio d'amore e di poesia!

*Anna Fantini
e la sua 3^a elementare*

(*) *CIPÌ* è il libro scritto da Mario Lodi (non ancora stampato, ma speriamo che lo sia presto) di cui ci parlava l'autore nel *Bollettino* di dicembre.

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 4-5, 1958, p. 13. La storia di Cipi fu avviata da Mario Lodi e dai suoi alunni di 5^a nell'anno scolastico 1956-1957. A giugno erano pronti i primi cinque capitoli. Gli altri furono scritti dal maestro, durante l'estate, accogliendo i suggerimenti di quei bambini che appositamente si recavano a casa sua. Il libro *Cipi* fu pubblicato nel 1961 dalla Universale ragazzi di Milano e, nel 1972, dall'editore Einaudi. Su Mario Lodi vedi p. 88, nota n. 83.



La sperimentazione delle tecniche Freinet a Montegrano di Pesaro (1953-1954)

IL BRUTTO ANATROCCOLO

Il brutto anatroccolo¹ entrò per la prima volta nella mia classe tre anni fa, tenuto saldamente per mano dalla madre, la quale pareva temesse una fuga improvvisa o qualche diavoleria e mi fu consegnato con uno stretto passaggio da mano a mano e con uno sguardo presago di ciò che il futuro mi avrebbe riservato. “Questo è il mio Giuliano, mi disse la madre, purtroppo è ripetente, è un ragazzo tanto strano...”.

Io guardai il ragazzo strano, l'aria era veramente poco promettente; due occhi acuti mi osservavano da un visetto tutto spigoli, da fauno dispettoso, mentre tutta la personcina scattante sembrava già in agguato per cogliere il momento propizio alla birichinata. C'era una sfida in quello sguardo, ma c'era anche una misteriosa, profonda malinconia e per quell'inconscia tristezza gli fui subito amica.

I primi tempi non furono facili, un coro quasi continuo di lamenti si levava dai banchi vicini, lamenti il più delle volte giustificatissimi, qualche volta un po' meno, perché mi fu facile comprendere che i compagni ed anche le compagne, fidando nella fama ormai acquisita dell'*enfant terrible*, sapevano spesso provocarlo con la malizia sottile ed inconsciamente perfida dei fanciulli. Il mio brutto anatroccolo, sentiva di esser diverso dagli altri e sapeva anche per esperienza che questa diversità era per lui fonte costante di guai; ma a differenza dell'anatroccolo della favola egli reagiva con la violenza a questa sensazione e cercava di imporsi all'attenzione altrui con qualsiasi mezzo. Non era facile per lui adattarsi alla convivenza ed egli vi riuscì solo quando si convinse che poteva liberamente esser se stesso senza che questo comportasse di necessità un trattamento diverso, sia da parte mia che dei compagni.

Le varie attività scolastiche non l'interessavano molto, anzi tutto quello che riguardava la tecnica dell'apprendere l'infastidiva, la sua attenzione non era scolastica. Ascoltava distratto, non aveva mai nulla di interessante da dire, in un attimo, con pochi sgorbi e proprio solo per farmi piacere, ricopiava il testo libero dalla lavagna o faceva qualche strano ghirigoro di cui non sapeva dare una interpretazione... ed aveva sempre troppo tempo libero a disposizione. Ma se i risultati scolastici erano scadenti io mi accorgevo con gioia che però era già in atto in lui una ben più importante evoluzione. Il mio brutto anatroccolo cominciava ad amare la scuola, a trovarsi a suo agio in classe, riusciva perfino a non picchiar più ad un

semplice sospetto di derisione i compagni e quando sentiva che la sua natura ribelle stava per prendere il sopravvento, veniva ad appoggiar la testa sulla mia spalla, quasi che dal contatto attingesse nuova forza di sopportazione.

Giunse così la fine dell'anno scolastico e se non ci fosse stato il ciclo a favorirmi egli avrebbe appartenuto a quella schiera di contrabbando che già ero solita portare in seconda senza le carte in regola... Nell'ultimo giorno di scuola, quando già era sull'uscio, il mio brutto anatroccolo sfuggì ancora una volta dalla mano materna, ma per venire a dirmi in gran segreto, all'orecchio "Io al mio gatto lo chiamo Anna..." e vi garantisco che la cosa mi lusingò moltissimo.

Venne l'ottobre² e fu una gioia ritrovarci tutti insieme. Ormai Giuliano era uno dei nostri, ancora anatroccolo ma non più in disparte, egli partecipava, sia pure secondo la sua natura, all'atmosfera operosa della classe. Il lavoro scolastico l'interessava sempre scarsamente, ma davanti a lui ora si era aperto un nuovo mondo, in cui egli trovava un appagamento alle tante esigenze che sentiva vivere in sé e che non riusciva ancora ad esprimere: il mondo della lettura. Arrivava a scuola carico di tutti i giornalini ed i libretti che gli era riuscito di trovare e trascorrevva buona parte della mattina a sfogliarli ed a leggere le cose che più l'interessavano. A poco a poco cominciò a far partecipe prima me e poi i compagni dei suoi piaceri solitari e divenne per noi quasi un'abitudine ascoltare le relazioni delle sue letture più interessanti. Cominciò anche ad esprimersi con la scrittura, attraverso il testo libero, sia pure con una infinità di errori, dovuti non tanto alla ignoranza dell'ortografia e della sintassi, quanto al suo temperamento.

Fini così anche il secondo anno ed il mio brutto anatroccolo fu promosso in terza con tutti i crismi della legalità; se ne aveva voglia sapeva scrivere senza troppi errori, contava maluccio, ma leggeva benissimo e conosceva tante e tante cose a cui non era possibile dare una votazione nella pagella scolastica.

Ed eccoci finalmente all'anno in corso: il terzo.

Al primo momento di puro adattamento all'ambiente, al momento della rivelazione di un mondo di meravigliosi fantasmi, è seguito ora il momento della espressione del proprio *io* interiore, un *io* così ricco, vivo e maturo da sbalordire anche me, a cui non son mancate esperienze del genere.

Il brutto anatroccolo si è trasformato in un cigno bianchissimo, che ha molte corde alla sua cetra, ma una è costante: la malinconia, portata da

pensieri troppo grandi per lui, pensieri che turbano chi legge per il loro significato denso di sottintesi profondi, anche se fortunatamente siamo noi soli e non il piccolo autore, a penetrarne l'essenza.

La bellezza della natura, la vita che si svolge intorno a lui, le sue fantasie, il suo piccolo paese sono le inesauribili fonti del suo canto. Canto che è tutto di contenuto e non di forma, perché per i fanciulli, privi di inibizioni di sorta, che guardano il mondo esteriore ed il mondo interiore con occhi nuovi e puri, è facile giungere con una intuizione che ha del miracoloso ad un contenuto poetico antico quanto l'umanità stessa, mentre la forma della espressione esige un tirocinio che non è certo dell'età infantile.

Il "fanciullino" muore purtroppo in gran parte di noi col progredire dell'età e solo a pochi privilegiati è dato raggiungere la perfetta fusione di contenuto e forma nell'espressione poetica del sentimento.

Conserverà il mio cigno nel suo io interiore "il fanciullino" quando verrà a contatto con la realtà dell'esistenza? Non so, so solo che oggi egli è in uno stato di grazia che gli permette di distinguere, per solo dono di intuizione, ciò che è eterno da ciò che è caduco. So solo che sono felice che mi sia dato di assistere alla rivelazione di una natura umana così complessa.

Eccovi ora una antologia di testi in cui meglio si esprime la sua visione del mondo.

IL CIELO E LE SUE CREATURE

Gli sposi del cielo

La notte è buia, punteggiata di stelle che fanno da diamanti alla signora Notte. Essa ha un anello che cambia sempre forma: la luna.

Il Giorno non ha diamanti, ma ha un guerriero: il sole con le sue mille spade infuocate.

Il Giorno è il re e la Notte è la regina. Piuttosto sapete che il Giorno e la Notte sono marito e moglie perché sono uniti da quando Gesù creò il mondo?

Gli uomini primitivi non sapevano nulla del giorno e della notte, a loro sembrava che il sole sparisse quando aveva voglia e tornasse quando ne aveva voglia. Ma non è vero perché... perché io non lo so...

Però non stanno mai insieme, se stessero insieme non ci sarebbe il giorno chiaro e la notte scura e il cielo sarebbe sempre grigio.

Il tramonto

Giovedì, guardando dalla finestra, ho visto un tramonto bellissimo tutto rosso. Giotto in cielo ha pitturato il tramonto. Giotto in cielo ancora pittura il mondo. Col colore nero pittura la notte, col colore celeste ancora pittura il giorno, aiutato da Raffaello che anche lui pittura le campagne col suo gran colore verde.

Ma non si può scordare un bel tramonto, un tramonto fa venire la malinconia perché forse è l'ultimo tramonto che si vede, perché in mezzo alla felicità e alla gioia c'è la Morte, e bisogna essere preparati come con la milizia stradale, ma la Morte se ci ferma è per sempre.

La Morte è una mano che ci stritola, ci fa soffrire poi ci incenerisce.

Quel povero Giotto era vecchio, ma era ricco e non ci pensava alla morte, ma Gesù piglia anche i ricchi, lascia la vita lunga ai poveri.

Marotta e le stagioni

*Marotta è una città paesana
coi monti e col mare.*

*Marotta nelle sue feste non cambia mai
rimane sempre quella e sempre rimarrà.*

*Marotta è sempre quella Marotta
che combatté in guerra e in pace.*

*Marotta ha un cuore tenero tenero
con dentro gioia e dolore.*

Quando c'è il sole

Quando a Marotta c'è il sole pare che sia il paradiso perché si sente un profumo di campagna dai prati in fiore. In questo giorno c'è un bel sole perché fra poco entrerà la primavera e nonno Inverno si riposerà sulle Alpi con la sua barba bianca.

Anche le stufe riposano e tutto ringiovanisce: alberi e fiori mettono i nuovi

petali, il sole brilla sul nostro capo e un cinguettio si sperde nel cielo infinito e il vento lo trasporta lontano lontano...

I primi giorni di primavera sono solo un avvertimento, ma vedrete quando la dolce primavera passerà e verrà l'estate col mare celeste con le onde schiumose e l'asfalto scotterà sotto i piedi.

Così la vita continua felice fintanto che la gioventù passa e la corda della vita si spezza e la persona che c'è attaccata muore.

Ma la primavera non muore mai perché se morisse non ci sarebbe quel bel sole, non ci sarebbero le rondini e la melodia degli uccelli tacerebbe, la vita diventerebbe malinconica, la pioggia sola scintillerebbe gaia sui tetti delle case.

Ed il Febbraio, con le frittelle, non sarebbe festoso coi vetri appannati ed il fango nelle scarpe.

Ma noi siamo salvi perché la primavera non muore, anche se qualche volta fa uno scherzetto con i fiocchi di neve. Il sole brilla e sempre brillerà.

Impressioni di marzo

Questa neve marzolina è ghiaccia ed imbianca la terra e il mondo sembra più giovane ed è più bello col manto bianco e soffice, solo il mare è in burrasca come se fosse arrabbiato con quel suo muso verde. È anche tempo degli storni che passano a gruppi, ma dalla compagnia ne manca sempre qualcuno.

Questa neve, questa neve, questa neve marzolina!

La pioggia

Ieri era tempo buono, oggi brr... brr... piove e fa freddo. Ma non è la pioggia, che viene a diluvio oggi, invece è una pioggia dolce e leggera come la neve, pare che siano le lacrime di un angioletto che piange.

Se splende il sole oggi pioverà domani, dice il proverbio, ed è proprio vero che è così! Però la pioggia non fa male perché, dite, un po' di acqua non fa bene al grano, ai cavoli, alle fave?

E lasciamo venir giù la pioggia... ma non troppo!!!

Pasqua

*Il sole splende per far ridere i fiori
per il sorriso di un bimbo
per la gioia dei cuori.
Marzo è svanito nel silenzio
e la primavera si sente
dal passaggio delle rondini
e dal suono melodioso delle campane
che annunciano:
Pasqua!! Pasqua!! Pasqua!!
Chi vuol essere felice, sia,
chi vuole cantare, canti,
chi vuol giuocare, pensi.
Pensi ai poveri infelici
che, come il Signore,
hanno sofferto anche loro.*

Mi riserbo di parlarvi in un prossimo articolo del romanzo che questo fanciullo ha scritto. Un romanzo che farebbe la gioia di uno psicologo per quel che rivela del subcosciente in un'età tutta senso.³

¹ Pubblicato in *Cooperazione educativa*, n. 3, 1958, p. 18-21.

² Prima della legge n. 517 del 4 agosto 1977 l'anno scolastico e le lezioni avevano inizio il 1° ottobre.

³ Si riferisce ai Programmi del 1955 (Premessa) laddove sottolineano la “... necessità di muovere dal mondo concreto del fanciullo, tutto intuizione, fantasia, sentimento”.

C'ERA UN GUIZZO DI BONARIA IRONIA

Ricordo di Freinet

Devo molto al Freinet,¹ più di quanto credessi, l'ho capito nello stesso momento che mi giunse la notizia che egli non era più.

E la mia riconoscenza non va tanto all'illustre pedagogista scomparso quanto all'uomo Freinet, perché è dall'uomo Freinet che io ho appreso l'esistenza di un mondo nuovo, migliore, un mondo che mi ha indubbiamente maturata in senso profondamente umano.

Ero andata nel lontano 1951 a Vence,² come delegata della nostra nascente organizzazione, convinta di trovare una scuola-modello, turbata all'idea di conoscere un famoso ed importante personaggio. Il famoso ed importante personaggio mi dette il benvenuto portandomi in cucina a conoscere sua moglie, la squisita pittrice e scrittrice Élise, che in grembiule bianco stava presiedendo... alla cena per i partecipanti al Convegno. C'era un guizzo di bonaria ironia, lo giurerei, nello sguardo limpido ed azzurro di Freinet, davanti al mio evidente impaccio; forse voleva farmi subito comprendere che il vero, l'autentico spirito Freinet è fatto di concreta semplicità unita ad un profondo senso di umanità.

E la scuola-modello, che visitai il giorno seguente, non era certo una scuola-modello, era semplicemente La Vita. Bambini felici che lavoravano gioiosamente e che mi mostravano con naturalezza gli splendidi prodotti della loro libera e spontanea attività.

Furono giorni indimenticabili quelli che trascorsi insieme ai colleghi francesi, olandesi, belgi, congolesi, ecc. in un'atmosfera eccezionale di fraterno cameratismo, di proficua collaborazione. Freinet, debole all'apparenza e d'acciaio nello spirito, era sempre presente ed a lui si doveva se una semplice associazione di uomini di buona volontà si trasformava in un blocco valido e compatto di energie convergenti verso un fine comune a tutti, da raggiungere con l'aiuto di tutti: una educazione del popolo fondata sul sacro rispetto del libero sbocciare della personalità del fanciullo.

Son passati da allora quindici anni; il nostro MCE non è più formato da una piccola schiera di amici, che Laporta chiamava "la piccola oasi", ora siamo tanti se non tantissimi; molte volte siamo andati in Francia e molte volte Freinet è venuto da noi ed è doloroso pensare di aver perduto un amico a cui tanto dobbiamo, ma egli resterà fra noi fino a quando resterà fra noi

l'autentico spirito delle *tecniche Freinet*, che è arte di allargare ed approfondire la comunicazione fra uomo e uomo, è profonda comprensione che la liberazione del fanciullo può essere ottenuta solo liberando noi stessi dalle scorie di un'educazione sbagliata, è offerta generosa di tecniche rese sempre più perfette da una continua *messa a punto* del nostro io migliore.

¹ Pubblicato con il titolo "Ricordi di Freinet" in *Cooperazione educativa*, n. 2, 1967, p. 10-11.

² Vedi "Congresso di Vence (Francia)", Parte terza, p. 147.



Congresso di Signa (1954). Da sinistra: Leopoldo Fantozzi, Rino Giovanetti, Margherita Zoebeli, Marina Manzoni, Aldo Pettini, Célestin Freinet, Carmela Mungo, Anna Fantini, Maria Luisa Bigiaretti, Giuseppe Tamagnini. Sedute: Nora Giacobini, Lidia Biagini.

MAI DIETRO AD UN TAVOLO

Ero in una crisi tremenda, trovavo assurdo il modo di far scuola.¹ Facevo scuola a bambini di campagna, che facevano una fatica enorme a scrivere quello che io, da maestra, pensavo che dovessero dire. Li ho lasciati liberi di scrivere. Scoprii che erano loro, il loro mondo, che avevano molto da dire a me. Da lì cominciai: scoprii la spontaneità, la ricchezza, la fantasia, dove non le avrei supposte. Poi andai a Fano, sempre pensando a come si poteva fare a partire dal bambino, cercando come dare un metodo per esprimersi, sia con le parole che con la scrittura, nel modo più naturale possibile. Capii che qualcosa che non andava c'era nel tenere un bimbo di sei anni fermo su un panchetto a scrivere e leggere: poi si è parlato di "a scuola con il corpo".²

Venne Pino col tirocinio in classe, e trovò qualche cosa che rispondeva al suo modo di concepire un insegnamento diverso dal tradizionale... e venne l'invito di Freinet di andare a Vence. Fu quello che cercavo: una Scuola in cui c'era la vita, in cui i bambini erano completamente liberi e nello stesso tempo educati a essere se stessi. La nostra fu una rivoluzione: fare in modo che il bambino entrasse nella scuola sereno, sicuro, trovando un'atmosfera che gli permetteva di dire quello che effettivamente sapeva, pensava, e che il mondo entrasse col bambino.³

Ogni giorno imparavo qualche cosa. Iniziammo una sperimentazione di lettura globale. L'idea da esprimere era prima detta, poi trascritta con grafismi: però leggevano, realmente. Per loro era l'espressione della loro idea con segni.

Poi il Convegno di Rimini, nel 1951.

Vi confesso che mai, nei nostri convegni, io sono stata dietro ad un tavolo di presidenza: sono sempre stata fra gli altri ad ascoltare, o in cucina, o ad accogliere e mettere a loro agio i nuovi che arrivavano.

Al Movimento di Cooperazione Educativa io ho dato questo.

¹ Da *Informazioni MCE*, n. 1, 1992, p. 6-7.

² Vedi AA. VV., *A scuola con il corpo*, Firenze, La Nuova Italia, 1974, (Quaderni di Cooperazione educativa, n. 8). Il volume raccoglie i materiali prodotti nel corso dello stage di base di Chison di Valmarino (Treviso) tenuto dal 7 al 14 luglio 1973 e dello stage internazionale di Châtillon (Aosta) svoltosi dal 24 al 31 agosto dello

stesso anno. Vi sono interventi di Andrea Canevaro, Alessandra Orlandi, Francesco Tonucci, Mariangela Colombo, Paule Burger, J.-P. Dumont, Marco Cecchini, Franco Passatore e Fabio Guindani.

³ Anche negli scritti di Lombardo Radice vi erano forti elementi di innovazione desunti dalle migliori esperienze italiane e straniere: “*L’educazione linguistica del fanciullo come scuola di sincerità, l’apprendimento della lingua come processo creativo, ... la lettura dei grandi scrittori popolari come contravveleno della grammatica; ... l’intuizione come vita e sviluppo delle idee che ha già il fanciullo, e cioè poesia; ... il componimento inteso come notazione dell’animo infantile che esplora se stesso e il suo mondo ... Eliminazione del libro, nel primo periodo della scuola; il leggere e scrivere come reinvenzione del fanciullo ... Teoria della identità di valore, come linguaggio, così della parola come del segno e quindi della perfetta coincidenza della didattica della lingua con quella del disegno ...*” (*Saggi di critica didattica*, SEI, 1927, p. 84-86). Tali concezioni risultano ancora attuali e spesso in attesa di essere messe in pratica. Invece, dal pensiero del grande pedagogista italiano, Anna Fantini seppe spiccare il volo verso la pedagogia Freinet.

TESTI INEDITI

Vaulx en Velin

SOL: sablonneux, beaucoup de gravier, de galeux melleux, argile au sud.
C'est surtout un terrain d'alluvions de Saône qui formait de nombreux bras appelés "allées".

COURS D'EAU: Le Rhône, La Elan, Le Canal Lyono-Rhône de Jonage.

AGRICULTURE: Maraichers, grobiers, froment, céréales, betteraves, légumes de brassicacées, vaches, porcs.

BOIS: peupliers, acacias dans les Saules d'Elan.

Suolo, corsi d'acqua, risorse agricole e boschive di Vaulx en Velin

EDUCAZIONE LINGUISTICA

Il problema dell'educazione linguistica, o più semplicemente dell'educazione,¹ poiché esso investe tutte le materie di insegnamento, è un problema complesso che fu affrontato e studiato fin dai tempi più antichi, ma che pur sempre si presenta ad ogni nuova generazione, ad ogni nuova corrente di idee, eterno come è eterna la vita.

Ciò è dovuto al fatto che l'educazione linguistica non è problema di tecnica o didattica, ma problema profondamente morale.

Una errata interpretazione di esso può creare una generazione di schiavi o di ribelli, d'individui cioè con capacità minori delle loro reali possibilità.

Gli attuali Programmi² pongono ben chiara avanti al maestro la responsabilità che egli si assume col curare l'educazione della fanciullezza e richiedono da noi non metodi brevettati, ma alte disposizioni spirituali e infinito amore per i fanciulli e rispetto verso la loro formazione. Richiedono ancora un lavoro silenzioso di fede nel rinnovamento costante della scuola e nella rinascita della vita nazionale. Ora noi tutti abbiamo letto questi Programmi e li abbiamo attentamente studiati, cercando di penetrarne lo spirito più riposto e ci siamo chiesti se eravamo all'altezza del compito che ci è stato affidato.

Ben pochi di noi, e non certo i migliori, si sono sentiti soddisfatti di se stessi ed hanno continuato ad insegnare secondo i loro metodi più o meno proficui; negli altri invece si è più o meno accentuata quella certa scontentezza, che tutti gli educatori conoscono, per quanto si era già fatto ed una specie di rimorso per non averlo fatto meglio. Ed ecco allora che noi abbiamo cercato di trarre dalle passate esperienze e da quelle in atto nuovi ammaestramenti sbagliando spesso, ma imparando sempre qualche cosa di nuovo; c'è sempre qualche cosa da imparare per il maestro che sente tutto il valore del suo mandato.

Perché è proprio solo dalla scuola viva, dalle difficoltà non supposte, ma reali, quali si presentano, sempre mutate secondo le scolaresche in cui lavora e l'ambiente in cui ci si trova, che è possibile trarre ammaestramenti veramente utili.

Quando mi sono accinta a farvi questo resoconto delle mie esperienze mi sono sentita assai impacciata.

È relativamente facile seguire un metodo ed esporne i risultati o fare di una relazione un trattato di pedagogia, assai più difficile è esporre semplice-

mente la propria tecnica educativa, quando si tratta solo di vari esperimenti, e non si ha di questa ancora una ben chiara conoscenza.

Accogliete quindi le mie parole come il semplice resoconto delle mie vittorie e delle mie sconfitte nell'arte dell'educare, arte che è concessa come dono divino solo a poche anime elette, al numero delle quali certamente io non ho la presunzione di appartenere.

Vi parlerò soltanto dell'insegnamento della lingua nelle classi 3^a, 4^a e 5^a poiché di questa ho più diretta conoscenza, lascio al collega Tamagnini,³ assai più dotto di me in materia, il compito d'illustrarvi il problema del primo avviamento allo scrivere o all'esprimersi.

Sono undici anni che insegno nelle scuole elementari e, per un complesso di circostanze mi è stata sempre negata la soddisfazione di seguire i miei alunni di classe in classe, condizione questa essenziale per esplicitare una duratura opera educativa.

Ogni anno mi sono trovata di fronte a nuovi alunni che non avevo mai visto, che pure avevano qualche cosa in comune con quelli che avevo educati: la loro umanità. La quale ha in tutti, sebbene in gradi e forme diverse le stesse necessità, le stesse inclinazioni, le medesime tendenze.

A tale umanità ho fatto appello affinché la mia opera non riuscisse vana. Insegno quest'anno in una terza maschile ed ognuno dei miei alunni possiede un proprio mondo interiore, vive una vita sua, dentro e fuori della scuola, in una parola ha una sua personalità che io ho dovuto conoscere se ho voluto educarlo linguisticamente, se ho voluto cioè che egli esprimesse sinceramente se stesso. Perché ripetendo le parole del Lombardo Radice⁴ io affermo che non si può parlare di educazione linguistica se non si abitua il fanciullo alla sincerità dell'espressione.

Ma, come ottenere che il fanciullo veda chiaro in se stesso, esprima sinceramente l'animo suo ed attraverso l'espressione spontanea corregga a poco a poco le inevitabili mende della forma?

Molte sono le esperienze che io ho fatto in proposito e vi confesso che i primi tentativi mi avevano scoraggiato.

Mi trovavo di fronte a pagine quasi incomprensibili e perdevo la pazienza e correggevo, sovrapponendo il mio pensiero maturo all'immaturo pensiero del bambino.

La mia diretta intromissione, mirante a suggerire pensieri, a presentare modelli di composizione [non aveva altro effetto] che di soffocare la personalità dell'alunno proprio mentre stava per sbocciare ed affermarsi.



Perfino il piccione appare turbato dal clima di commozione che accompagna le partenze dalla Casa MCE di Frontale (Apiro). Anna Fantini lo osserva e gli sorride con tenerezza.

Ed ecco che il fanciullo si rinchiudeva in se stesso ed alla fine dell'anno scriveva i componimenti sufficientemente corretti, ma poveri di idee originali. I suoi lavori non erano che il frutto di uno sforzo tutto mnemonico per rievocare frasi già note, situazioni o avvenimenti suggeriti da me o ritrovati nelle letture.

L'avevo io educato linguisticamente?

No senz'altro.

E questo me lo dimostrava il fatto che, se pur i dettati erano corretti e i temi su argomenti sfruttati riuscivano discreti, bastava che io lasciassi il fanciullo libero di scrivere ciò che voleva per ritrovare gli stessi errori che credevo di avere eliminato.

Compresi allora quanto fosse errato il concetto di partire dalla forma per giungere al pensiero. Feci credito ai miei ragazzi, non disprezzai più i loro poveri lavori e quando mi trovavo di fronte ad una paginetta che sembrava senza senso, non mi impazientivo più, ma cercavo di decifrarla con la

volonterosa collaborazione dello scrittore in erba e spesso trovavo che le frasi necessitavano solo di un poco di ordine e di ortografia per divenire espressioni vive e fresche. Ed ecco che il ragazzo non più mortificato dalle troppe correzioni non temeva più il mio giudizio, mi apriva sinceramente l'animo suo. Parlava con me, mi raccontava le sue impressioni, le sue osservazioni, alle quali io univo le mie; ed ogni giorno fissava nel quaderno una sua esperienza, una sua riflessione, un suo pensiero insomma che non aveva proprio niente in comune col solito pensierino.

La composizione insomma vuole da parte nostra una grande pazienza, capacità di attesa, una piena fiducia nelle forze del fanciullo.

Grande è poi la sua importanza se noi la guardiamo dal punto di vista della sua funzione educativa per l'aiuto che essa ci offre nella difficile opera dell'educazione morale, della formazione del carattere.

Lasciata alla spontaneità del fanciullo essa ci permette di accostarci alla sua anima, di conoscere le sue tendenze, di renderci conto dell'ambiente che lo circonda e ci offre quindi preziosi elementi per aiutarlo a correggersi, per guidarlo alla conquista della virtù. Perché la base del carattere è la lealtà ed è per questo che noi, nella scuola, dobbiamo cercare non dico di coltivare ma di conservare questa qualità, che nonostante qualche bugiola forma pur sempre il fondamento del carattere dei nostri ragazzi tanto più quanto monelli sono. Sono le prime pietre che contano ed è compito nostro far sì che l'edificio futuro sia ben solido, utile ad ognuno e degno di tutti.

Ma voi potreste chiedermi come già mi chiesi io: "Il permettere agli alunni di esprimersi senza usare la forma non finirà per togliere loro la possibilità di esprimersi con correttezza? L'assoluto rispetto alla libertà dell'alunno non lascia il maestro passivo spettatore di quanto l'alunno fa?"

Leggendo il Gabrielli ho trovato questa nota che vi ripeto e che, a parer mio, risolve in pieno ogni nostro dubbio.

"Per spontaneità – egli scrive – noi non intendiamo l'anarchia e il conseguente sfrenato arbitrio dell'alunno. E neppure lontanamente pensiamo che per un teorico rispetto alla spontaneità l'insegnante abbandoni i ragazzi. La vera spontaneità presuppone un abile, cauto, intelligente e avveduto intervento dell'insegnante (meditiamo bene su questi quattro aggettivi perché il segreto è proprio tutto qui) che non si sovrappone pacchianamente con la propria lezione più o meno interessante, ma che trova invece per ogni fanciullo quegli stimoli adatti a promuovere l'attività intellettuale più inerente alla sua natura".

Ed io aggiungo che il maestro, anziché restar passivo spettatore vede accresciuta senza limiti la sua fatica, sebbene questa si faccia via via più gioiosa, perché l'impegna tutto: cuore, cervello e nervi.

Solo attraverso una comunione d'anime, una spontanea collaborazione, la vita scolastica non fuorviata da imposizioni esteriori si forma e perfeziona continuamente risolvendosi in autoeducazione. Riconosco che è opera questa difficilissima. Molti sono gli ostacoli che ho trovato e trovo tuttora, ostacoli che hanno impedito e impediscono una piena e reale attuazione di questo autogoverno. I più gravi a parer mio sono rappresentati dall'ambiente extrascolastico, in cui il bimbo [trascorre] la maggior parte della sua giornata e dalla stessa attrezzatura scolastica che è ancora inadeguata alle più recenti idee pedagogiche.

Ma sorvoliamo su questo tasto scottante in cui tutti, ne sono certa, avremmo molto da dire e ritorniamo al nostro argomento.

Ora dirò come io personalmente cerco di portare i miei ragazzi all'acquisto di una discreta correttezza nell'esprimersi.

Una volta assicurata la sostanza, cioè pensieri, sentimenti, emozioni, visioni suggerite dall'immaginazione, solo allora comincio a preoccuparmi della forma linguistica che *non è più veste ma corpo del pensiero*.

Mi aiuta grandemente per la correttezza ortografica la immediata correzione di qualunque esercizio linguistico.

In un primo tempo gli errori vengono da me sottolineati con la matita per fissare su di essi l'attenzione del ragazzo e, dopo adeguate spiegazioni, vengono corretti dall'alunno stesso.

In un secondo tempo non sottolineo più gli errori, ma li commento solo oralmente in collaborazione con l'alunno, lasciando a lui il compito di ritrovarli e correggerli. Gli errori tipici, comuni quasi a tutti, i regionalismi, vengono da me corretti sempre collettivamente con esercizi appropriati e non nella composizione. Il maggior vantaggio poi lo ritrovo nel curare con infinita pazienza l'abitudine in ogni disciplina alle risposte orali fatte a voce chiara, con esatta pronuncia.

Ogni lettura sia collettiva che individuale, viene dall'alunno esposta oralmente, non faccio mai fare riassunti di storia o geografia, perché il fanciullo deve fare lavorare il proprio cervello e non deve imparare a memoria fatti e nozioni senza averli ben assimilati.

Naturalmente, oltre alla composizione, che però, ripeto, è un cardine dell'insegnamento linguistico, faccio fare parecchie relazioni in brevi e

piacevoli racconti. Ed ho trovato questo esercizio utilissimo per fare apprendere nuovi vocaboli e migliorare il periodare.

Di grande utilità sono poi le relazioni in cicli di lezioni. Per diverse lezioni tratto un dato argomento in tutti i suoi aspetti, supplendo spesso alla mancanza di materiale didattico con disegni alla lavagna. Leggo anche racconti e poesie adatti all'argomento ed i ragazzi mi seguono interessati intervenendo con le loro osservazioni.

Frutto di questo lavoro è poi una relazione nella quale l'alunno espone liberamente le cose che l'hanno maggiormente interessato nell'argomento trattato.

Così ho fatto per le lezioni storico-geografiche e per le lezioni di scienze relative agli animali terrestri, ai pesci, agli uccelli e alle piante.

Non per dimenticanza ho taciuto finora della grammatica. Essa è per due terzi esercizio vivo di lingua e, come tale, l'abbiamo avuta indirettamente presente in ogni esercizio linguistico. Solo per un terzo essa rimane studio diretto, come analisi della morfologia e della sintassi, analisi che non deve però risolversi in interminabili esercizi scritti, ma deve posare nell'osservazione diretta delle parole, nel contesto della frase, quasi fossero cose vive anch'esse, ciascuna con il suo particolare incarico.

Naturalmente in quarta e in quinta lo studio si fa più particolareggiato, ma più che insistere nelle regole e nelle noiose cantilene di verbi, io insisto particolarmente nei pochi tempi che i bimbi sbagliano secondo le caratteristiche regionali (ad esempio l'abuso del passato prossimo che ci è già stato rimproverato), nei tempi e nei modi dei verbi irregolari più comuni.

Non che io con questo voglia dire che ogni studio a memoria sia da escludere. L'apprendimento mnemonico è necessario per le parti invariabili del discorso, però esso deve essere limitato alle forme più elementari degli avverbi, congiunzioni e preposizioni, senza aver la pretesa che il bimbo sappia distinguere i casi più complessi. Già nella terza classe, per quanto riguarda l'analisi logica, il bimbo può distinguere in frasi schematiche il soggetto, cioè la cosa o la persona di cui si parla e il predicato cioè l'azione che il soggetto fa o subisce.

In quarta e in quinta si aggiungerà lo studio degli altri elementi della proposizione, limitando sempre la conoscenza al complemento diretto e indiretto, lasciando ogni analisi del periodo ad età più mature.

Per amor del vero bisogna però che io a questo punto, dica che per coloro che devono presentarsi all'esame di ammissione alla scuola media,⁵ questo

che ho esposto, sempre che quest'anno gli esami siano fatti col criterio degli anni scorsi, non sarebbe sufficiente.

Ho preparato moltissimi alunni a questo esame e so quello che viene richiesto sia all'esame stesso, sia nei primi mesi della prima media.

Molti di noi hanno assistito alla discussione riguardante l'esame di ammissione e si son sentiti un poco feriti nel loro amor proprio per quanto hanno ascoltato.

Mi si perdoni, quindi se le mie parole acquisteranno un tono leggermente polemico.

La scuola elementare è stata inequivocabilmente accusata di meccanicismo, ora se c'è proprio un organismo scolastico non dico immune, ma in cui almeno si tenta, e tutta la mia relazione sta a dimostrarlo, di abbandonare ogni meccanicismo relativo all'istruzione (non dico all'educazione perché educazione e meccanicismo sono per loro natura all'antitesi) questa è proprio la scuola elementare.

Infatti quale altro organismo scolastico pone il centro dell'educazione nella scuola attiva? pone l'ideale dell'educazione nell'autoeducazione?

Io vorrei che un poco dello spirito innovatore della pedagogia contemporanea penetrasse non soltanto nella scuola elementare, ma anche nelle scuole superiori.

Quella continuità d'insegnamento,⁶ che così bene ci ha illustrato l'amico preside della scuola magistrale viene troncata sul passaggio dalla scuola elementare alla scuola media ed il fanciullo si trova disorientato.

Capisco perfettamente tutta l'importanza che ha il fatto che egli non può più ritrovare, per varie giustificate ragioni, quell'affettuosa atmosfera familiare che ha lasciato, ma un'importanza assai maggiore ha il fatto che quel meccanicismo deprecato non è certamente estraneo all'educazione che egli riceve nelle scuole superiori.

Riguardo alle numerose deficienze che vengono riscontrate nella preparazione dei nostri alunni, esse possono in parte soltanto essere addebitate a noi.

I nostri ragazzi accedono alla scuola media attraverso un regolare esame, che non viene fatto da noi, ma dagli stessi professori che poi li accoglieranno. L'unico corso scolastico obbligatorio è la scuola elementare, prima o poi tutti i nostri ragazzi giungono a frequentare la quarta o la quinta classe.

Questo non sta però a dimostrare che noi li reputiamo in grado di proseguire gli studi.

Ad esempio due anni fa insegnavo in una quinta maschile e molti alunni miei si presentarono all'esame di ammissione, di questi solo la metà, a parer mio, era in grado di proseguire gli studi. Dirò di più, per alcuni di essi ero perfino incerta nella assegnazione della Licenza elementare.

Pure tutti, dico tutti, vennero promossi fra luglio ed ottobre.⁷

Ora, quelli che io avevo giudicato preparati ottengono anche oggi brillanti votazioni, e gli altri saranno forse fra quelli che indignano i professori con la loro ignoranza. Un profondo conoscitore dei problemi scolastici, qual è il nostro amico Provveditore, ha perfettamente illustrato la maniera con la quale l'esame dovrebbe essere condotto. Non ci si deve preoccupare che l'alunno sappia tanti dati e tante date, abbia pronta una risposta per ogni serie di domande, ma si deve cercare di scoprire attraverso abili interrogazioni, se il suo è un sapere d'accatto.

Non dobbiamo preoccuparci che l'alunno sappia a memoria tante poesie, ma piuttosto che egli sia in grado di comprenderle.

E per comprensione io non intendo un assurdo, pieno svisceramento dell'arte metrica e del contenuto psicologico dell'arte poetica dell'uno o dell'altro poeta, ma comprensione intuitiva della eterna bellezza della grande poesia.

No, certo, i nostri fanciulli fortunatamente non comprendono l'amara filosofia leopardiana, più tardi purtroppo molti di essi la comprenderanno e anche troppo bene ma ora gustano ugualmente i versi [] o una sua personale conquista.

Mi pare opportuno qui ripetere le parole che il Lombardo Radice premette ai Programmi del 1923: "*Non abbia mai ritegno il maestro dei fanciulli, egli dice, di accostarsi alle opere dei grandi: non tema che il suo insegnamento ne possa essere appesantito, e diventare come si dice, difficile. I più grandi autori sono sempre i più semplici ... Essi ti lasciano sempre nel cuore l'aspirazione all'alto, cosicché, anche la semplice lezione di una scuola elementare è come primo avviamento verso le altezze*".

Son parole queste che dovrebbero essere profondamente meditate.

La scuola deve essere scuola non di maestri e professori, ma di educatori.

Non deve essere considerata come strumento necessario al conseguimento di una cultura falsamente umanistica, ma deve gradatamente portare l'uomo al conseguimento di un sapere che sia attiva ed esaltante conquista.

A noi spetta solo avviare i fanciulli verso questa mèta luminosa, alle scuole superiori completar l'opera nostra.

Ed eccomi ora, dopo questa parentesi ad esporvi le mie idee e le mie esperienze sulla lettura: l'esercizio a cui dedichiamo tanta parte del nostro insegnamento. Il risultato che ci proponiamo di raggiungere col nostro lavoro è questo: il bimbo, giunto alla Licenza elementare, deve saper leggere correntemente, con espressione e con perfetta comprensione di ciò che legge. Come si può raggiungere questo risultato?

Nella composizione ho dichiarato che per ottenere risultati veramente educativi occorre partire dal pensiero per giungere alla forma, nella lettura dichiaro che occorre partir dalla comprensione per giungere all'espressione. Mi si potrebbe obiettare che se il bimbo legge con espressione ciò dimostra che egli comprende ciò che legge. Io dico invece che molto facilmente si cade nel meccanicismo favorito dal fatto che noi siamo ancora costretti a far subire al fanciullo il supplizio rappresentato dalla lettura collettiva. Noi vediamo che il bimbo legge correttamente ed anche con sufficiente espressione, il suo occhio vede la parola, le sue labbra la ripetono, ma si direbbe che il suo animo, la sua mente non l'intendano.

Egli si lascia trasportare dall'onda dei suoni e non afferra il pensiero contenuto nel brano letto; sembra quasi che egli legga una lingua che gli è straniera. E questo ve lo dimostra il fatto che se voi gli fate ripetere ciò che ha letto, molto spesso egli non vi sa dir nulla.

Eppure lo stesso brano letto da noi è compreso perfettamente dal medesimo bambino, e ciò avviene perché, quando leggiamo noi, egli partecipa alla lettura con tutta la sua anima e perciò comprende. Come mezzo tecnico per l'apprendimento del leggere, la sua funzione educativa è minima, così come minima è l'azione educativa di un maestro che si limiti ad essere arido trasmettitore di cognizioni e non anche stimolatore e organizzatore di attività disciplinate.

Con la lettura il fanciullo deve acquistare a sé nuovi maestri, che parlino alla sua anima un linguaggio ch'egli comprenda.

Solo così egli potrà amare la lettura e potrà scoprire in essa la strada per ricercare in nuove letture nuove strade sempre più ampie, acquisizioni sempre più complete. Potrà così trovare da solo quello che gli occorre per soddisfare i germi della sua curiosità. Una volta che il maestro gli avrà insegnato a leggere con intelligenza egli avrà anche imparato a studiare da sé, ad aprirsi da sé il cammino verso più ampi orizzonti.

Ed è per questo che io sono tanto nemica dei riassunti scritti di storia, geografia, ecc. dettati dall'insegnante. È bene sì che il bimbo faccia

riassunti, tutti noi li abbiamo fatti per facilitare i nostri studi, ma li deve far da solo, aggiungendo anche quello che egli ha appreso dal suo “libro parlante”, cioè dalla sua insegnante, la quale anziché riassumere quella breve pagina del libro di testo dovrebbe ampliarla con la sua più vasta cultura. Una volta che il bimbo abbia acquistato una certa scioltezza nel leggere, non fondo il mio insegnamento nel richiedere una lettura espressiva, ma la mia prima cura è ch’egli sia partecipe di ciò che legge. Questa deve essere la mia maggior preoccupazione. Non dico mai: “Fai una pausa perché c’è la virgola, fermati perché c’è punto”. Dico piuttosto: “Non comprendi che il pensiero è concluso, che se ne introduce un altro?”.

Tante volte ho inteso questa frase: “Mi basta di sentire come il bimbo legge per giudicare se la maestra ha lavorato”.

Io vorrei che si dicesse piuttosto: “Mi basta di sentire come il bimbo intende quello che legge per comprendere se la maestra è una vera educatrice”.

Grande giovamento ho riscontrato nella lettura silenziosa. Faccio leggere il brano scelto ai bimbi, ciascuno per suo conto in modo che egli si metta direttamente a contatto col piccolo mondo d’idee, di immagini, di suggestioni morali che può essere racchiuso anche in una breve pagina.

Dopo un certo tempo domando: “Che cosa non avete capito?” E chi ha un dubbio lo sottopone.

Se gli altri scolari non sanno risolverlo, allora soltanto intervengo con opportune spiegazioni.

Dopo questo silenzioso colloquio fra l’anima del fanciullo e quella del libro faccio ripetere oralmente ciò che è stato letto e poi si procede alla lettura collettiva che io vorrei si potesse abolire nelle classi superiori, ma che ancora dobbiamo usare per mancanza di libri della bibliotechina scolastica. Pensate come sarebbe bello che l’ora della lettura fosse veramente per il bimbo un gioioso riposo dello spirito mentre ora si risolve in un’ora di immobilità, ora di noia e sbadigli e... richiami per chi non ha il segno.

Altro espediente per innamorare i fanciulli alla lettura è il fare loro ascoltare molti bei racconti, nel leggere loro molte poesie, non solo quelle che deve imparare a memoria.

Ciò giova anche a migliorare l’espressione e il bimbo impara a modulare la voce, a cogliere le varie sfumature che rendono piacevole la lettura ad alta voce.

Di grande importanza è poi la bibliotechina di classe a cui il fanciullo deve liberamente attingere. Purtroppo le nostre bibliotechine lasciano molto a desiderare sia per il numero dei volumi, sia per la mancanza di libri d'autore veramente interessanti e piacevoli, ove il fanciullo non solamente impari a leggere, ma impari anche ad intendere la bellezza della lettura in modo sempre più completo, sempre meno superficiale.

Se si raggiungerà questo risultato, una volta che il fanciullo avrà perduto il suo "libro parlante", il maestro, non rimarrà solo, ma troverà sempre nei libri nuovi maestri coi quali verrà a contatto e la nostra opera educativa non andrà perduta, ma continuerà a svolgersi per tutto il corso della sua vita.

Ed è per ciò che la lettura bene intesa ha una funzione sociale di grandissima importanza per l'educazione del nostro popolo. Solo così noi potremo avere studenti operai contadini che sappiano trarre dalla lettura, che può andare da quella del semplice giornale ai capolavori della nostra letteratura, un arricchimento del proprio spirito che si risolverà in vera educazione.

¹ Inedito. Dal testo si deduce che si tratta di una relazione scritta nell'immediato dopoguerra (forse nell'anno scolastico 1946-47) in occasione di un convegno. Ne emerge un'insegnante con solida preparazione culturale, con significative esperienze didattiche, attenta alle problematiche sociali e pedagogiche. Proprio per questo, qualche anno dopo, capì subito la validità e la portata innovativa delle *tecniche Freinet*, delle quali nel presente testo non v'è traccia. La relazione è stata datata con buona approssimazione tenendo conto che Anna dichiara "sono *undici anni* che insegno" e poi, in "Attività nella scuola differenziale" (vedi a p. 301) dell'anno scolastico 1958-1959 afferma che "nei miei *ventidue anni* d'esperienza scolastica non mi erano certo mancati alunni tardivi".

² Si riferisce ai Programmi del 1945 ("Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne", Regio Decreto Lgt. 24 maggio 1945, n. 459). Nella relazione della Fantini compaiono varie espressioni desunte dai Programmi: *responsabilità che egli si assume col curare l'educazione della fanciullezza, ... rinascita della vita nazionale, ... autogoverno*. Dal giugno al dicembre 1944 fu ministro della Istruzione Pubblica lo storico della filosofia Guido De Ruggiero che istituì una commissione con l'incarico di redigere i suddetti Programmi; quindi, fino al dicembre 1945 fu ministro il giurista Vincenzo Arangio Ruiz. Dal punto di vista istituzionale, si ricorda che Umberto II di Savoia, dal 5 maggio 1944

Luogotenente del Regno, divenne re il 9 maggio 1946 dopo l'abdicazione del padre. In seguito al referendum istituzionale del 2 giugno 1946 fu proclamata la Repubblica e il re lasciò l'Italia il 13 dello stesso mese.

³ Giuseppe Tamagnini era giunto a Fano nel 1946 dove insegnò per due anni Filosofia e Pedagogia e, in seguito, Esercitazioni didattiche presso l'istituto magistrale. Convinto della necessità di rinnovare la scuola e di adeguare la didattica alla nuova realtà, si documentava sulle esperienze che stavano sorgendo un po' dovunque in Italia e finalmente, nel febbraio del 1950, scoprì le tecniche del Freinet.

⁴ Giuseppe Lombardo Radice scriveva: "... *Giacché la parola non è senza la cosa, se parlare significa esprimere, e se esprimere è lo stesso che aver chiara coscienza del proprio mondo ... Chi ha chiara a se stesso la sua vita interiore, quegli parla; e parla una lingua sua, cioè ha una sua individualità artistica, avendo messo il suggello della sua anima in ogni parola, in ogni gesto, in ogni segno con cui gli convenga di estrinsecare ciò che dentro lo fa vivere; immagine, affetto, ragionamento, visione, dramma, verità. Parla soltanto chi si esprime originalmente; cioè chi crea la sua parola, conferendole ogni volta il significato che viene dal contesto: e il contesto della parola è l'anima ... Educare linguisticamente, è né più né meno che educare alla originalità ... originalità non altro significa che sincerità ... Ora la sincerità nella espressione si insegna nell'unico modo possibile: combattendo la insincerità ... Parlare bene, secondo questo concetto di lingua, è pensar chiaro*" (capitolo "L'educazione linguistica come scuola di sincerità", in *Lezioni di didattica*, X ediz., Sandron, 1925, p. 157-158).

⁵ Fino alla istituzione della scuola media unica (legge n. 1859 del 31 dicembre 1962), dopo la scuola elementare si poteva frequentare la scuola di avviamento professionale oppure la scuola media. A quest'ultima si accedeva superando un apposito "esame di ammissione".

⁶ Sulla "continuità" vedi nota n. 4 a p. 356.

⁷ La 1ª sessione di esami (estiva) e la 2ª sessione (autunnale, di riparazione).

MALATTIE

Astuto viso da furetto, larghe orecchie a sventola, occhio subdolo.¹ Gabriele è il nuovo acquisto della nostra 3^a/A. Petulante, ladro, mentitore, non è stato facile né a me, né agli altri accoglierlo nella nostra piccola comunità. Me lo trovavo sempre fra i piedi nei momenti meno adatti ed invano cercavo di liberarmene dandogli degli incarichi che egli in un attimo portava disastrosamente a termine. Con lui sembrava esser entrato in classe un folletto maligno che trasformava in caos la scatola dei colori, faceva misteriosamente sparire le matite, i quaderni... e le merende, deturpava i quadri amorosamente dipinti e lasciati incompiuti. Quante volte ho dovuto vincere quel che il Lambruschini chiama “lo sdegno della coscienza offesa” quando, con la bocca ancor piena, continuava a negare [di aver sottratto] questa o quella cosa dal fagottello delle merende altrui, o con le mani macchiate di rosso e di blu, giurava e spergiurava di non aver mai toccato i colori!

Piano piano, l’atmosfera della classe sembrava aver modificato quella povera anima tarata... Meno dispetti, le cose sparivano, ma poi ricomparivano misteriosamente come erano sparite... cominciavo a sperare...

Ieri invece Gabriele ne ha fatta una grossa. Penetrato in un’altra classe durante l’ora di canto, ha portato via tutte le matite della maestra; sorpreso e denunciato, non solo ha sostenuto con l’insegnante venuta a reclamare, che non era vero, la refurtiva era stata trovata sotto il banco di un altro naturalmente, ma ha minacciato rappresaglie scagliando anche contro di me e contro i compagni invettive.

Lo guardo e mi fa pena, livido e schiumante di rabbia impotente... e solo, disperatamente solo chiuso nel cerchio della sua stessa miseria. Nello sguardo che egli rivolge verso i compagni sbigottiti c’è odio misto a desolazione. Egli si sente diverso e si sente anche respinto proprio per la sua diversità. Cerco di calmarlo, cerco di sdrammatizzare la cosa e il lavoro riprende.

Ma Vincenzo, il piccolo siciliano assetato di giustizia non è soddisfatto. Si avvicina, alza le braccia per cingere il mio collo ed obbligarmi quindi a porgergli orecchio e mi sussurra: “Gabriele è cattivo, ha detto che si farà aiutare dai suoi amici e ci picchierà tutti. (Attimo di sospensione e sguardo carico di rimprovero per me). Se ne approfitta perché lei è troppo buona con

lui”. Come rispondere senza deludere la sua sete di giustizia? Come fargli capire che non è debolezza la mia?

“Tu pensi che se io lo picchiassi forte Gabriele diventerebbe migliore?”

Fazzino mi guarda, cari limpidi occhi in cui posso specchiarmi fino in fondo: “No”, onestamente conviene scuotendo la testolina.

“Ed allora cosa mi consigli di fare?”

Vincenzo, turbato, non lo sa ed attende da me una chiarificazione. Mi prendo il mio bambino sulle ginocchia e gli dico: “Vedi, Vincenzo, ci sono delle cattive malattie che feriscono il corpo, come quella che ha colpito Castaldini, e voi l’avete tanto aiutato, e ci sono anche delle altre malattie che colpiscono l’animo. Ti sembra giusto che noi tutti aiutiamo tanto a guarir Castaldini e disprezziamo e facciamo ammalar di più Gabriele? Anche Gabriele ha bisogno dei compagni, anche lui dobbiamo aiutar a guarire e non lo aiutiamo se lo allontaniamo da noi, ma solo se lo accogliamo fra noi; se gli *vogliamo bene*. È difficile, è difficile anche per me, ma ci riusciremo. Vero?”

Vincenzo ha capito, ha capito perfettamente con quella intuizione meravigliosa che è privilegio dell’età infantile e che noi purtroppo di rado conosciamo o perdiamo nel corso della vita.

Guardo nel banco dello schedario aritmetico e vedo ora chine due testoline... Vincenzo e Gabriele stanno ora risolvendo lo stesso problema, ed io penso agli altri tanti, infiniti problemi che chiedono, che impongono una soluzione e che non trovano, ahimé! orecchi e cuore pronti ad ascoltarli.

¹ Inedito. Anno scolastico 1953-54.

TESTO LIBERO E LETTURA GLOBALE IDEALE IN PRIMA CLASSE

Non è facile per me riferire sulla esperienza¹ compiuta in prima classe, secondo il metodo del *testo libero e della tipografia* del Freinet e della *lettura globale ideale* della Mawet² per due valide ragioni: l'una è che non vi è in me affatto la stoffa dell'oratore, l'altra e più importante, è che le relazioni su argomenti non astratti ma ben concreti come le esperienze che noi compiamo hanno sempre il torto di non saper rendere la vibrante atmosfera della classe che opera e costruisce. Molti problemi per essere intesi nel loro giusto valore hanno bisogno di essere vissuti, molti punti di ogni esposizione possono apparire oscuri, molte soluzioni [sembrano] presentate con una certa faciloneria a chi ne ricerchi una giustificazione al di fuori dell'esperienza in atto ed alla luce della propria esperienza e dei propri presupposti pedagogici e didattici. Mi propongo quindi di essere breve in modo che vi sia tempo sufficiente per una comune discussione alla quale tutti possano portare il contributo della propria esperienza così che veramente questo nostro incontro possa risolversi positivamente per tutti noi.

Noi abbiamo visto che se l'indicazione del fine assegnato alla istruzione primaria è normativo nei nuovi Programmi,³ le indicazioni sulla via da seguire per il raggiungimento degli scopi proposti, ferme restando le esigenze capitali che sono poi quelle richieste dalla pedagogia moderna, lasciano all'insegnante la libertà di seguire questo o quel metodo che sembri rispondere meglio all'ambiente, alle personalità degli alunni ed infine alla nostra personalità perché non bisogna sottovalutarci troppo e stabilire che la nostra parte non è certo inferiore al ruolo dell'alunno per comporre quell'opera armonica che si risolve in vera educazione.

Voi sapete che io già da tempo uso le tecniche del Freinet, fu quindi per me naturale, quando due anni fa mi fu assegnata a Pesaro una prima classe, che io leggessi attentamente gli scritti e del Freinet e della belga Mawet e dei colleghi italiani che già avevano sperimentato la tipografia in prima classe. Attraverso i loro scritti appresi che si trattava di un metodo di portar i fanciulli alla acquisizione del legger e dello scrivere con procedimento assolutamente naturale, simile a quello con cui il fanciullo apprende il linguaggio. Il *metodo delle mamme* lo chiama il Freinet e dovete convenire

che per noi la parola è affascinante. Accolsi quindi con piacere l'occasione che mi si presentava di fare una esperienza di grande interesse ai fini della mia preparazione professionale, tanto più che io mi son sempre chiesta da che dipendesse il fatto che la parola scritta non sia per la maggior parte di noi una espressione naturale del pensiero quanto la parola parlata, tanto è vero che persone di buona cultura si trovano impacciate a scrivere anche una semplice lettera: v'è in ognuna di loro come una vera avversione allo scrivere che può trovare la sua giustificazione nel ripetuto senso di disagio nell'esser stata costretta nella sua fanciullezza ad esprimere con uno sforzo penoso qualche cosa che non apparteneva al suo mondo, che non l'interessava, che non aveva pensato e forse neppure ben compreso.⁴

Ora se è dono riservato a pochi eletti l'aver un più ricco patrimonio da esprimere, dovrebbe però essere dono di tutti il sapersi esprimere con la penna a seconda delle proprie possibilità con la stessa facilità con cui si parla; la mèta che la scuola si propone mi pare dovrebbe proprio essere quella di insegnar al fanciullo ad esprimere liberamente e correttamente idee giuste e personali, siano esse in forma orale o scritta.

Che un insegnamento linguistico ben inteso dovesse mirare ad abituare il fanciullo ad esprimersi con naturalezza e spontaneità non è certo direte voi, cosa nuova, verissimo questo dal Lombardo Radice in poi; se vogliamo toccare i nostri pedagogisti più recenti si può dire che non abbiamo sentito altro, la novità però c'è ed è importante; nuova è tutta l'impostazione dell'apprendimento che fa leva esclusivamente sulla esigenza del fanciullo ad esprimere se stesso, che partendo direttamente dal pensiero del fanciullo con un processo lungo, ma semplice e naturale lo porta alla acquisizione del leggere e dello scrivere in modo che fra pensiero ed espressione scritta di esso non esista frattura come non esiste fra pensiero ed espressione parlata.

Come apprende il fanciullo a parlare? Il mondo dei suoni gli si rivela dapprima come un tutto confuso, poi grado per grado egli comincia a selezionare, ad associare un'idea ai suoni più ripetuti, per cui ad un certo momento anche egli emette dei suoni, intellegibili in un primo momento se non a chi lo ama, sempre più chiari poi, sicché egli giungerà alla conquista del linguaggio che gli permette di comunicare il suo pensiero agli altri, ad accogliere il pensiero degli altri.

Ebbene questo che è il processo naturale di ogni acquisizione è anche il processo naturale del leggere e dello scrivere, non ci sono anzi due processi, ma uno stesso sviluppo in due momenti diversi.

Prima di inoltrarmi ancora nella esposizione credo opportuno chiarire il significato di “*testo libero*” e di “*lettura globale ideale*”. Per “*testo libero*” si intende l’espressione spontanea e non condizionata del pensiero del fanciullo. Per “*lettura globale ideale*” s’intende una lettura che il bambino fa del pensiero che egli ha appreso senza aver conoscenza delle lettere dell’alfabeto; per intenderci meglio nel metodo globale così come viene attuato nelle nostre classi il bambino legge idealmente la parola *casa* sotto il cartellone della figura corrispondente per associazione fra l’idea e la visione; qui [invece] egli legge globalmente non una parola, ma tutto un pensiero compiuto, pensiero che egli stesso ha espresso e che perciò è legato a lui non da una visione concreta (come può essere quella del cartellone) ma da un potenziale emotivo che appartiene al mondo dei suoi affetti.

(manca qualche riga o qualche pagina)

... potenziare al massimo gli interessi in atto e man mano che il bambino amplia ed eleva questi suoi interessi, esser sempre pronti ad aiutarlo a scrutare in se stesso e nel mondo che lo circonda e *con una sempre maggiore chiarezza e coscienza* e ad esprimersi per conseguenza con una sempre maggiore chiarezza e coscienza in un processo autoeducativo in cui la parola non è mai la veste, ma il corpo stesso del pensiero, in una atmosfera in cui tutta l’attività che si svolge è motivata da un interesse profondo a cui partecipa il singolo senza nulla perdere della sua autonomia e della sua personalità pur sentendosi parte integrante di una collettività.

¹ Inedito, scritto in data imprecisata nell’anno scolastico 1955-1956 forse per un convegno sui nuovi Programmi o per un incontro MCE. L’esperienza cui si riferisce è quella descritta nell’articolo “La didattica della prima elementare” (vedi p. 229) e che era stata realizzata nell’anno scolastico 1953-54 (vedi “Facciamo la prima” a p. 193 e gli scritti successivi).

² Vedi a p. 197, nota n. 2.

³ Come si desume dal contesto, si tratta dei Programmi del 1955.

⁴ Valgano le stesse considerazioni espresse nella nota n. 4 a p. 294.



Montegranaro di Pesaro (1953-54). Prima esperienza di apprendimento della lettura e della scrittura con la tecnica del testo libero e la stampa.

ATTIVITÀ NELLA SCUOLA DIFFERENZIALE

L'anno scolastico or ora concluso¹ è stato per me così ricco di esperienze, che non è facile ora riassumere in una relazione i risultati positivi ottenuti, ed ancor più difficile accennare ai procedimenti usati per ottenere tali risultati, in quanto essi differenziano da alunno ad alunno, pur nella loro fondamentale organicità educativa.

Per la prima volta ho insegnato in una scuola differenziale² e le condizioni in cui si è svolta tutta l'attività sono state in parte favorevoli e in parte sfavorevoli.

Positivo era senza dubbio il fatto che nei miei ventidue anni d'esperienza scolastica non mi erano certo mancati alunni tardivi, ed a questi io avevo particolarmente rivolto la mia attenzione, partendo dal principio che ciascun tardivo ha una sua determinata ragione di esserlo e che tutte queste ragioni sono ottime. Non ho mai trovato un bimbo tardivo per pura svogliatezza o disinteresse allo studio. Quindi era stata mia prima cura scoprire la causa fisica o psichica del ritardo mentale e sempre il risultato del mio paziente studio era stato lusinghiero.³

Sostenuta dalle mie esperienze precedenti, mi sono quindi accinta al compito che mi attendeva con vero entusiasmo e particolare amore per questi bimbi a cui non soltanto natura fu matrigna nel nascere, ma le cui minime possibilità di evoluzione sono state spesso mortificate anche da una impostazione scolastica che non tiene conto delle loro minorazioni.

La classe differenziale che mi fu affidata era composta di dieci alunni, sette bimbi e tre bambine, tutti provenienti da scuola pubblica e pluri-ripetenti, il cui quoziente intellettivo risultava dall'esame medico-psico-diagnostico assai basso (0,62-0,65).

Favorevole alla buona riuscita dell'esperimento era il fatto che tutti i bimbi appartenessero al primo ciclo e che l'insegnante aggiunta per il turno pomeridiano, ricca di sensibilità e di intelligenza, non avendo una sua propria esperienza, data la sua giovane età, fondasse il suo metodo sul mio, in modo che non vi fosse discontinuità fra la mia e la sua opera.

Fondamentalmente favorevole poi l'appoggio morale e materiale che un Superiore, competente e sensibile ai problemi della didattica qual è il nostro Direttore didattico, ci ha incondizionatamente offerto.

Le condizioni spirituali quindi erano positive, ma non altrimenti favorevole era l'ambiente scolastico. L'aula che ci venne assegnata era un tetro

stanzone in cui fummo costretti ad usare la luce artificiale anche nelle luminose giornate primaverili. L'arredamento dell'aula si limitava al puro necessario: banchi a due posti non adatti al genere della scuola, una piccola credenza in cattive condizioni, due lavagne di cui una inservibile e l'altra spezzata da una larga fenditura,... una stufa che inghiottiva legna senza emanare calore e questo è tutto! Le ripetute richieste al Comune per l'acquisto del materiale didattico necessario alla differenziazione dell'insegnamento, rimasero senza risposta. I problemi da risolvere quindi all'inizio dell'esperienza erano assai gravi. Facendo buon viso a cattivo gioco, dopo aver invano cercato di ottenere quanto era stato promesso, il Direttore mise a mia disposizione le non certo ricche risorse della Cassa scolastica di Direzione per l'acquisto di un minimo di materiale: pennelli, carta da pacchi, plastilina, ecc.

Ora, ad esperienza compiuta, penso che proprio l'unica cosa di cui mi sentirei di fare a meno, sia proprio un materiale prefabbricato, perché dalla mancanza di esso e dalla necessità di sopperirvi con mezzi creati da noi, credo sia derivata l'attiva partecipazione dei bambini ad ogni attività svolta, stimolo potente alla loro evoluzione.

Nel primo mese di scuola mi sono preoccupata soltanto di accertare le reali possibilità degli alunni, sottoponendoli ad esami accertativi secondo le tecniche di valutazione. Mi sono servita di vari reattivi per determinare il grado di sviluppo psichico, motorio, dell'intelligenza e del carattere secondo i seguenti metodi: reattivi mentali De Sanctis; scala metrica Orezetstki; metodo Düss.⁴

Ma più di ogni altra cosa, per la conoscenza psicologica, mi ha giovato lasciar liberi i bambini di esprimere se stessi attraverso la parola ed il disegno fatto su larghi fogli con colori a colla.⁵

Non ho naturalmente trascurato le indagini relative all'anamnesi remota e prossima degli alunni e all'ambiente domestico in cui essi vivono. Mi è stato così possibile compilare per ognuno una documentazione, che mi ha permesso di meglio comprendere le cause delle varie anomalie fisiche e psichiche, facilitando così l'opera educativa.

Molto importante, ai fini di una evoluzione dei fanciulli, era creare un ambiente in cui essi si trovassero a loro agio. Purtroppo la scuola aveva loro offerto solo una mortificante esperienza e indistintamente tutti questi bimbi o erano chiusi in se stessi, o erano indisciplinati e sempre pronti a reagire violentemente contro i compagni. Erano stati fino allora i paria della scuola

e questa situazione aveva creato in loro apatia e rivolta. A ciò bisogna anche aggiungere che questi bimbi, proprio per la loro minorazione psichica, sono soggetti ad una accentuazione di certi difetti. Sono molto egoisti ed hanno spiccata tendenza alla menzogna. Era necessario quindi porre le basi per una certa socialità scolastica, creare in essi la fiducia nelle loro forze, valorizzare l'amore per la lealtà, attraverso le molte occasioni che la vita in comune offre.

Soltanto quando hanno cominciato ad amare la scuola, perché in essa ritrovavano un ambiente in cui potevano liberamente esprimere se stessi, certi della comprensione, non mortificati né inibiti dal dovere sormontare ostacoli troppo gravi per le loro forze, soltanto allora l'opera più propriamente didattica è stata iniziata.

Alla prima classe appartenevano due bimbi e due bambine, tutti spiritualmente analfabeti. I bambini della seconda classe invece, conoscevano sì l'alfabeto, ma senza possedere una discreta conoscenza delle inverse, delle composte e dei digrammi. Per quanto riguarda l'aritmetica, non c'era differenza fra le due classi: erano tutti a zero!

Ho iniziato con le esercitazioni di ortopedagogia consigliate dalla Cervellati e dal Decroly, ma poi ho decisamente puntato sulla tecnica del testo libero del metodo Freinet. Questi bimbi, in cui poverissima è l'immaginazione, possono solo essere interessati a ciò che appartiene al loro mondo. La tecnica del testo libero, che è volta proprio a favorire l'espressione diretta del mondo concreto del fanciullo, mi è sembrata quindi la più valida ed i risultati ottenuti me lo hanno confermato.

Ogni mattina i bambini esprimevano oralmente un loro pensiero, una loro impressione, una loro osservazione; insieme si sceglieva il pensiero migliore ed io lo dettavo, in modo che ognuno fosse in grado di scriverlo. Dettatura estremamente analitica per gli uni, sillabica per gli altri, a parola intera per chi era in grado di scriverla. L'importante era che tutti scrivessero con la piena comprensione del pensiero dettato, in quanto esso era perfettamente adeguato alle loro possibilità. Dopo ripetute esercitazioni, i bimbi hanno tentato di esprimersi direttamente per iscritto. I loro poveri tentativi, inizialmente ben lontani da una normale e coerente formazione di parole relative al contenuto che volevano esprimere, si sono a poco a poco concretati in una espressione sempre più comprensibile. Io credo che Luigi, che ripeteva la prima per la quarta volta,⁶ non avrebbe mai tentato di esprimere se stesso, se non col suo unico mezzo d'espressione, il disegno,

se non gli fosse stata data la possibilità di alimentare la sua piccola fiamma con questa totale ed incondizionata partecipazione di tutto se stesso alla espressione scritta. Non so dire quale gioia brillava nei suoi occhi, quando io riuscivo ad interpretare il suo pensiero espresso rudimentalmente con tutte le limitazioni che la sua dislalia gli imponeva! Dall'espressione disegnata egli è passato ad esprimere per iscritto il mondo delle sue intuizioni di vita, delle sue impressioni, delle sue osservazioni. Intuizioni, impressioni, osservazioni sempre più vaste sia per qualità che per quantità. Notavo nel bimbo una gioia particolare che si rivelava nell'ansia che lo pervadeva, allorché voleva comunicare attraverso i segni grafici, purtroppo spesso indecifrabili, un messaggio. C'era in lui come la rottura di un diaframma, che gli aveva fino allora impedito ogni contatto col mondo delle lettere. Ormai il disegno era per lui accessorio dell'espressione, mentre prima ne era l'unico mezzo.

Katia, ad esempio, una strana bimba che per due mesi non aveva mai fatto sentire la sua voce, alla quale io soltanto riuscivo a strappare qualche sussurro, appena è stata in grado di esprimersi per iscritto, ha rivelato strani complessi dovuti a una fosca immaginazione. I suoi pensieri erano sempre dominati da una nota di terrore: fantasmi, assassini, zingari, cani feroci... Il testo libero è stato per lei veramente una liberazione. Ogni mattina, appena giunta a scuola, si appartava e scriveva, lei così parca di parole, pagine su pagine sino a raggiungere un massimo di dodici pagine. Dopo questa esplosione, la bimba si è completamente normalizzata. La visione del suo mondo divenne più serena. I suoi testi divennero brevi e incredibilmente corretti, per una bimba che a novembre non conosceva l'alfabeto e, cosa più importante, non v'era più traccia in essi di fosca immaginazione. I suoi pensieri, divenuti puerili e coerenti al suo mondo, parlavano di piccoli problemi di vita: il gelato chiesto e non concesso, i disaccordi con la sorellina...

Il suo viso, prima chiuso e triste, si fece sereno. Alla fine della scuola Katia sapeva sorridere e graziosamente rispondere a qualunque domanda che le venisse rivolta. Tutto ciò confermava l'evoluzione psichica che un metodo indovinato aveva determinato in lei.

I cinque bimbi della seconda classe, hanno acquistato con la tecnica del testo libero, oltre ad una certa facilità d'espressione, anche la correttezza ortografica. L'abitudine ad esprimere poi il loro pensiero, ha giovato per abituarli anche alla sincerità.⁷

Lo stesso criterio di piena partecipazione del fanciullo ad ogni attività scolastica, è stato da me usato anche per l'aritmetica.

Abbiamo costruito con carta colorata e cartone molti mezzi didattici per la conoscenza della decina e per la costruzione della tavola pitagorica: graziose cassette alle cui finestre si affacciavano per mezzo di un semplice congegno, i numeri delle tabelline; bambini di cartone in lieti girotondi che si dividevano fiori e caramelle; alberi da adornare di frutta in parti uguali, ecc. ecc.

Ogni acquisizione aritmetica, sia il concetto di entità numerica, sia la decina, sia le operazioni, è sempre partita da una situazione di interesse, da un problema di vita scolastica. I bambini hanno spesso sostenuto un notevole sforzo, ma ho ritenuto importante tentare l'impossibile, pur di ottenere da essi un minimo di ragionamento.

Di grande aiuto mi sono state poi le schede,⁸ che i bimbi hanno imparato ad usare con una certa disinvoltura.

Naturalmente in aritmetica i risultati non sono stati così positivi ed evidenti come nelle attività espressive, ma il progresso fatto da tutti in questa materia è senz'altro assai notevole.

I bimbi hanno invece meravigliosamente progredito nelle attività espressive, relative al disegno e alla drammatizzazione e nelle varie attività manuali. Abbiamo creato graziosi costumi per le varie scenette da interpretare in classe: c'è stato il momento degli indiani, dei giapponesi ed in primavera le scenette dei fiori parlanti.

La tipografia scolastica ha regolarmente funzionato, sia per la stampa dei testi liberi, sia per la creazione del materiale didattico.

Ma l'attività che ci ha dato maggior gioia è stata la pittura, a cui tutti i bimbi si sono dedicati con un entusiasmo che non è mai venuto meno, come lo documenta l'imponente massa di disegni che, debitamente raccolta per ordine di data, offre interessantissime notazioni psicologiche.

In questo campo le realizzazioni sono veramente determinanti. Indistintamente tutti i bambini hanno acquistato oltre che una certa tecnica, anche un modo di esprimere la realtà, sempre più vasto e ricco di particolari. Dalle prime globali intuizioni in cui predominavano masse indistinte di colore, sono fioriti dalle loro dita incredibilmente abili cieli sereni, cassette ridenti, rondini in volo, alberi gioiosamente adorni, mentre le strade si sono animate di esseri viventi e di macchine. L'abbondante materiale di documentazione dimostra che i bimbi hanno educato il loro spirito di osservazione nei

confronti della natura e del mondo che li circonda, interpretandolo con un senso così vivo del colore ed una grazia deliziosamente primitiva, da far riflettere sui misteri dell'arte e sui miracoli dell'intuizione infantile.

Devo poi riconoscere che l'atmosfera viva ed operante della classe ha benevolmente influito sulla formazione religiosa, morale, civile dei bambini. Essi hanno acquisito ordine e garbo nel comportamento esteriore,⁹ hanno imparato a vivere insieme senza disturbarsi l'un l'altro, recando anzi aiuto a chi lo richieda.

Ancor più significativo è poi l'impegno da essi dimostrato nel cercare di correggersi dei loro difetti più evidenti. Natalino, ad esempio, che sapeva far scomparire con impareggiabile perizia ogni cosa che colpisse la sua attenzione, alla fine dell'anno scolastico riusciva quasi sempre a dominare il suo impulso e se proprio non ci riusciva, faceva però ricomparire miracolosamente ogni cosa.

Bruno, il cui sguardo spento sembrava non dovesse mai animarsi di una luce spirituale, ha saputo dimostrare nella pittura una sensibilità davvero insospettata.

Brunello, il ribelle indomabile, che era sempre pronto ad approfittare di ogni occasione per sfuggire al nostro controllo, era divenuto il nostro messaggero preferito per ogni contatto fra la vita della scuola e il Patronato scolastico.

Tutti insomma hanno acquistato un più vivo senso di responsabilità ed una socialità che non è solo scolastica.

Negli ultimi giorni di scuola, chiamai un fotografo per ritrarre i bimbi durante le diverse attività scolastiche. Egli si trattenne con noi per più di un'ora e si divertì ad osservare i fanciulli che gioiosamente e ordinatamente dipingevano, stampavano, scrivevano. Quand'era per andarsene, si accorse del cartello sull'uscio con la scritta:

SCUOLA DIFFERENZIALE.

Allora mi guardò sbalordito e mi disse: "Ma non son mica questi, vero, i bambini della scuola differenziale?"

Ho compreso, in quel felice momento, che per noi l'anno scolastico non era trascorso invano.

¹ Inedito. Il dattiloscritto riporta le seguenti indicazioni: “Fano, 2° Circolo, Anno scolastico 1958-1959”.

² Anteriormente alla emanazione della legge n. 517 del 1977 esistevano classi differenziali e scuole speciali. Queste ultime, “*per anormali psichici sono riservate ai fanciulli per i quali è accertato un arresto dello sviluppo mentale per fatto congenito o traumatico, cioè un’anormalità persistente, una deficienza mentale che non si presta quasi certamente a possibilità di educazione. A seconda della loro minorazione questi ragazzi vengono distinti in tre gruppi: 1) disadattati sensoriali: a) minorati della vista: strabici, ambliopi, ciechi; b) otologopatici: sordomutismo, sordastria o ipoacusia, audimutismo, balbuzie o disfemia; c) dislalici; d) dislessici; e) disgrafici; 2) disadattati motori: a) poliomielitici; b) spastici; 3) disadattati mentali: a) insufficienti mentali; b) caratteriali; c) epilettici. Le scuole speciali... vengono affidate esclusivamente ad insegnanti forniti di titoli di specializzazione... Le classi differenziali accolgono i fanciulli tardivi, che, a giudizio tecnico, presentano ‘anormalità di sviluppo, suscettibile di correzione e miglioramento mediante speciale assistenza educativa’... Si tratta sostanzialmente di anormali per i quali si prevede che, attraverso adattamenti particolari dei programmi e dei metodi di insegnamento, possano pervenire al comune e normale rendimento scolastico. L’anormalità recuperabile, cioè educabile, si suole distinguere in anormalità del carattere ed in anormalità dell’intelligenza e per l’una e per l’altra si adottano appropriati sistemi per condurre il fanciullo che ne presenta i sintomi al livello dei normali. I fanciulli tardivi vengono inviati alle classi differenziali, esistenti presso le scuole elementari, in seguito ad accertamenti compiuti dal medico scolastico e dai consultori medico-psicopedagogici, dove esistono, su segnalazione del direttore didattico... L’insegnante dovrà curare in modo particolare i programmi di insegnamento, la graduazione degli esercizi, il materiale scolastico speciale da usarsi per ottenere un completo profitto in un tempo pressoché uguale a quello richiesto per i fanciulli normali. Per il raggiungimento di siffatti scopi è indispensabile da un lato una completa preparazione degli insegnanti... dall’altro il concorso delle amministrazioni comunali che hanno l’obbligo di apprestare i locali necessari e di fornire l’attrezzatura adatta...”* (Vedi Salvatore Carbonaro, *Elementi di legislazione scolastica sull’istruzione elementare*, VIII ed., Firenze, Giunti-Barbèra, 1972, p. 139-141).

Tali scuole spesso finirono per trasformarsi in ghetti (o in veri *lager*) che accentuavano i problemi degli alunni. Nel 1970, ben 66 mila bambini di scuola elementare frequentavano le scuole speciali ed altri 60 mila erano stati dirottati nelle classi differenziali.

Tuttavia, fin dagli anni sessanta, varie “*organizzazioni internazionali affermavano l’opportunità di avviare una inversione di tendenza per quanto riguarda le*

scuole speciali e nel 1971 lo stesso concetto veniva ribadito e rafforzato dalla risoluzione dell'Assemblea dell'ONU che faceva esplicito riferimento alla necessità di inserire gli handicappati in forme di vita comunitaria normale” (Vedi Iginio di Martino, *Enciclopedia della gestione della scuola*, Milano, Teti, 1977).

³ Scrive Giuseppe Lombardo Radice: “Per questo codice [dell’educazione] un ritardo scolastico è un ritardo passibile di tale o tale altra pena; non ‘il ritardo del tale o tale altro alunno’ che ha motivi individuali, degni d’esser ricercati e valutati” (*L’Ideale educativo e la Scuola nazionale: Lezioni di Pedagogia generale*. Vedi anche “La scuola è per i bambini”, p. 217).

⁴ Sante De Sanctis (1862-1935), neuropsichiatra e studioso di psicologia sperimentale, fondatore dell’Istituto di psicologia dell’Università di Roma (1906), istituì scuole per ragazzi subnormali. Al Congresso di Psicologia del 1905 propose dei reattivi (cioè dei test) “escogitati per valutare il grado di insufficienza mentale degli anormali, ma esperienze successive hanno mostrato che possono servire anche molto bene per la determinazione dell’età mentale...”. (Vedi *La Pedagogia*, Milano, Casa Ed. Francesco Vallardi – Società Editrice Libreria, 1970-71, vol. XII, p. 118-119).

Orezeitki (errore dattilografico della Fantini). Nello stesso volume appena citato, a p. 118, si può leggere quanto segue: “Sono state compilate anche scale metriche per controllare il grado e la normalità dello sviluppo motorio dei soggetti da quattro a sedici anni (scala di Oseretzky)”.

Infine, “Le favole della Düss sono state ideate appositamente per i bambini. Sono storielle alle quali manca la conclusione, che viene richiesta al soggetto in esame. In questo modo si indaga sulla presenza in lui di conflitti e complessi legati ai rapporti con il padre e la madre” (Vedi Franco Bernocchi, *L’alunno difficile*, Firenze, Giunti-Barbèra, 1972, p. 57).

⁵ In quegli anni caratterizzati ancora dalla povertà, non erano reperibili sul mercato, a prezzi accessibili, i colori per la pittura a pennello su grandi fogli. Gli insegnanti preparavano personalmente i colori per le pitture utilizzando le polveri colorate dei muratori e mescolandole con colla di varia natura (acqua e farina, vinavil, ecc.).

⁶ L’emanazione dei Programmi del 1955 promosse un dibattito sul grave problema dei ripetenti. Le statistiche registravano, nell’anno scolastico 1945-1946 un numero di ripetenti impressionante: 1.036.918 (cioè il 24% degli iscritti alla scuola elementare). Nel 1953-54 erano 713.922, cioè il 16%. Scrisse Tommaso Salvemini: “Nonostante questa falcidia di alunni mediante bocciature, non si può

*certo dire che nel passato si ottenevano risultati migliori degli attuali, salvo forse, ... la migliore selezione di una piccola élite con maturità o precocità intellettuale. Se ora pensassimo di riunire in classi differenziali tutti i ripetenti ... dando una media di 30 alunni per classe, essi formerebbero, con i dati del 1953-54 ... circa 24.000 classi, impegnando altrettante aule e altrettanti maestri ... [Sono state accertate, tra il 1953 e il 1954] oltre 200.000 evasioni [all'obbligo scolastico] in un anno nelle prime quattro classi elementari, di cui soltanto una piccola parte può essere giustificata da reali motivi di salute. Sono ragazzi che rimangono o con la sola frequenza di 1^a o di 2^a elementare, destinati ad entrare nella umiliante categoria degli analfabeti, oppure ragazzi con istruzione del tutto insufficiente per le attività lavorative moderne e quindi destinati ai lavori manuali più meschini ... L'importante mèta è di elevare culturalmente una larga massa di popolo italiano, specialmente in quelle zone povere dove più della metà della popolazione non ha nemmeno la licenza di 3^a elementare, pur avendo frequentato, a volte, parecchi anni di scuola, sfortunatamente ripetendo più volte la medesima classe” (Vedi *I Programmi didattici per la scuola primaria*, a cura del Centro didattico nazionale, Roma, 2^a ediz., 1956, p. 98-101).*

⁷ Riecheggia il pensiero di Giuseppe Lombardo Radice che in *Lezioni di didattica*, paragrafo “L’educazione linguistica come scuola di sincerità” (p. 157) sostiene: “Solo la coscienza incerta, passiva, l’oscuro agitarsi di sentimenti o il superficiale possesso di pensieri appena intravisti e perciò non organati intimamente, ci rendono spiritualmente afoni. Chi ha chiara a se stesso la sua vita interiore, quegli parla; e parla una lingua sua, cioè ha una sua individualità artistica, avendo messo il suggello della sua anima in ogni parola, in ogni gesto, in ogni segno con cui gli convenga di estrinsecare ciò che dentro lo fa vivere; immagine, affetto, ragionamento; visione, dramma, verità”.

⁸ Lo schedario autocorrettivo di aritmetica. Vedi nota n. 2 a p. 165.

⁹ Giuseppe Lombardo Radice, in *Didattica viva* (ediz. 1993, p. 199), parla della scuola rurale *La Montesca* istituita nel 1901 presso Città di Castello e riporta una affermazione della fondatrice Alice Franchetti, secondo la quale i bambini e le bambine di quella scuola “*acquistano un tratto gentile, che li distingue dagli altri contadini*”.

*Congresso di Pisa (1953). Giuseppe Tamagnini
e, dietro la sua spalla destra, Anna Fantini.*



ESPERIENZE DI DRAMMATIZZAZIONE IN UNA SCUOLA ELEMENTARE

Negli ultimi mesi del trascorso anno scolastico¹ [in seguito all'iniziativa promossa dal prof. Alberti e dall'ispettore... – frase poi cancellata] ho cercato di puntualizzare la mia attenzione sul tema proposto: *Teatro e Scuola*, ai fini di una ricerca di tecniche valide ad individuare in qual misura e fino a qual livello sia possibile svolgere nella scuola elementare una attività drammatica non tradizionale, ricercando inoltre quali sollecitazioni da questa verso altre attività ed in quale misura essa favorisca l'educazione integrale della personalità del fanciullo.²

Agli inizi del mio esperimento gli interrogativi che mi ero proposta erano i seguenti:

1. È possibile inserire l'attività drammatica, sia essa di natura creativa o su testo dato, in modo del tutto naturale e spontaneo nel piano di lavoro della classe, senza forzature, anzi favorendo col giuoco drammatico lo svolgersi normale del piano di studio?

2. Distinguendo nel "giuoco drammatico" il genere "creativo estemporaneo" dal genere "creativo di tipo spettacolare", ed il genere "commedia dell'arte" su canovaccio tratto da episodi letti, dal genere di vera e propria "drammatizzazione di un testo di autore", quali tecniche sono più idonee a favorire l'espressione creativa del fanciullo e quali favoriscono il suo avvicinarsi ai contenuti di alto valore educativo di un testo d'arte?

3. Ed ancora, ai fini dell'educazione integrale della personalità è più valido il giuoco drammatico di natura creativo-spontanea o la drammatizzazione di un testo dato?

4. Ed infine, in questo complesso svolgersi d'attività, quale è la parte del fanciullo e quale è la parte del maestro?

Ad esperimento compiuto naturalmente molti interrogativi restano per me insoluti, anche perché in effetti non v'è stato tempo sufficiente ad una completa sperimentazione, ma le mie idee in proposito sono ora molto più chiare ed i risultati ottenuti, sia nel campo dell'educazione estetica, sia nel campo psico-pedagogico-didattico, mi sembrano soddisfacenti. Ed ecco la tecnica che uso.

A – Drammatizzazione creativa e spontanea

1. Drammatizzazione di un testo libero

Primo momento.

Parte del fanciullo. Dal testo libero (tecniche Freinet), espressione viva e spontanea del mondo del fanciullo, nasce altrettanto viva e spontanea la drammatizzazione del testo stesso. Il testo scelto dalla classe viene discusso e, arricchito dall'apporto dei vari interventi, da testo individuale si trasforma in testo della comunità scolastica. Il testo viene poi messo a punto alla lavagna per quanto riguarda l'ortografia e la sintassi, passando anche dalla forma narrativa a quella dialogata.

Parte del maestro. La parte del maestro è la stessa della tecnica del testo libero, riguarda in particolare la messa a punto, momento nel quale si fa ortografia e sintassi nel modo più naturale e proficuo.

Secondo momento.

Messo a punto il testo, si distribuiscono le parti, si ricercano o si realizzano le poche cose necessarie ad un minimo di sceneggiatura, i bimbi leggono due o tre volte la parte, si accordano e la drammatizzazione ha inizio per il piacere di tutti. Niente di mnemonico, ma solo disinvoltura e naturalezza, tanto più che noi sappiamo che è... un giuoco.

Esempi:

Il barbiere.

Il dentista.

Davanti alla vetrina con le uova di Pasqua.

Questo genere di giuoco drammatico, tutto fondato sulla creazione spontanea, che vive lo spazio di un mattino, per vivere ha però bisogno della particolare atmosfera della comunità scolastica organizzata su principi di vero attivismo. Esempio della drammatizzazione *Il barbiere*.³

Io ritengo che sia questo il genere di drammatizzazione più vicino alla psicologia del fanciullo ed anche quello che gli è più congeniale, in quanto non pone diaframma o inibizione fra il pensiero e l'espressione scritta di esso. Ha inoltre il merito di essere un'attività che è sempre possibile svolgere con sicuri risultati e senza perdita di tempo.

Il dentista



Scuola Gualandri

~ Bologna ~

1963

2. Drammatizzazione di un testo che sorge come teatro scritto dai ragazzi per i ragazzi

Ed ora passiamo alla drammatizzazione di una commedia scritta interamente dai ragazzi e per i ragazzi. Questo è stato per me un esperimento nuovo, non già perché i bambini non avessero scritto individualmente o in collaborazione dialoghi o piccole commedie di fantasia, ma perché in passato questa attività era rimasta sempre nell'ambito della comunità scolastica.

Quest'anno invece ci siamo proposti di arrivare allo spettacolo: è in cantiere una commedia in tre atti, in cui c'è ancora tutto da discutere a cominciare dal testo. Iniziò su idea di Cantelli, decisamente di genere giallo: poliziotti contro gangster.

Titolo (dopo molte discussioni): *La Legge vince sempre* [1962-1963].

Canovaccio iniziale. I poliziotti, dopo aver invano tentato la cattura dei ladri, li inducono in un tranello con la ricerca di un falso tesoro; cattura dei gangster.

Confesso che l'idea non mi aveva entusiasmato, ma aveva in compenso entusiasmato i bambini.

Si cominciò con lo stabilire dove dovevano accadere le prime scene, cosa era necessario alla sceneggiatura, poi i personaggi e i nomi dei personaggi. Una volta che questi hanno cominciato a vivere come personaggi, abbiamo cominciato a stendere la prima scena. Tutti hanno partecipato ed io ho colto col magnetofono questo momento di vita della scuola.

Le proposte sia per la scelta dei personaggi sia per lo svolgersi della trama equivalgono a veri e propri tests psicologici, tipo Düss,⁴ e sono quanto mai indicative.

Sono sorte su questo tema che temevo, discussioni morali, sociali (ad es. ha diritto un poliziotto di indurre al tradimento un ladro? Sì, come poliziotto, ma il ladro è una spia... e nessuno si sarebbe prestato a rappresentarlo. Meglio un poliziotto travestito da ladro. Ma qui credo sia necessario ascoltare dalla viva voce dei ragazzi.⁵

Quel che posso dirvi è che il giallo sta trasformandosi in giallo rosa, genere molto meno impegnativo. Ci si è presentato anche il problema del dialetto.⁶

Il barbiere



Scuola Guolandi
Bologna
1963

B – Drammatizzazione di un testo d'autore

1. Drammatizzazione su testo d'arte

Ed ora passiamo al teatro d'arte inteso come valido sussidio ad una educazione integrale, così come ogni altra espressione artistica: musica o arti figurative. Qui il discorso si fa più serio ed impegnato. Un testo ricco di contenuti di cultura, morali e sociali, è naturalmente di alto valore educativo, ma a questi testi bisogna accostarsi col dovuto rispetto. Non si può rappresentare un grande autore con faciloneria, questa sarebbe diseducazione e non educazione! Io mi sono chiesta quale sia il contributo che la scuola elementare può dare a rendere popolare di nuovo questa nobile forma di arte che sta per essere sommersa dal cinema e dalla televisione.

In attesa che si formino compagnie stabili che svolgano un'attività teatrale ad alto livello per le scuole, in attesa quindi che le voci dei grandi autori vengano portate fra noi da artisti veri, io penso che nostro primo compito sia quello di sensibilizzare il fanciullo a comprendere queste voci.

In poche parole a me interessa non tanto che i bimbi siano in grado di rappresentare Goldoni o Alfieri, quanto che posti davanti ai grandi autori possano intuirne la immortale bellezza.

Il testo teatrale è sempre difficile, esige prove su prove, finisce con l'imporre la sollecitazione verso certi contenuti e più l'autore è grande e più la suggestione è potente. Badate bene che non intendo affatto discutere questa forma di teatro d'arte fatto dai ragazzi: dico solo che bisogna accostarsi ad esso col dovuto rispetto verso l'autore o verso ciò che l'autore ha inteso dire. Io lo metto come mèta ultima di una educazione estetica se non come iniziazione ad essa.

Mentre far ascoltare fin dalla prima classe la voce dei grandi poeti, non come testo da imparare a memoria, ma come testo che intende esprimere un momento di vita, testo da discutere e da accettare solo quando si è compreso o per dir meglio intuito ciò che il poeta intende esprimere; questo è per me ciò che tutti possiamo fare per contribuire alla rinascita di un interesse per il teatro d'autore. Per questo la grande poesia ha sempre o preceduto o seguito lo svolgersi del programma scolastico. Ogni acquisizione importante ha sempre avuto per principio o per coronamento la voce di un grande poeta. La tecnica è molto semplice, la poesia è letta da me al momento giusto, quando l'interesse è in atto. Segue poi una discussione sul testo che



Un momento di grande coinvolgimento nella rappresentazione de "La legge vince sempre", totalmente realizzata dagli alunni.

a volte ci porta molto lontano. Segue ancora una relazione scritta, naturalmente non di carattere analitico o estetico, ma semplicemente il fanciullo esprime le emozioni che il poeta ha saputo suscitare in lui con la suggestione del verso. Si leggono i testi migliori ed allora, solo allora, si fa lettura della poesia da parte dei bambini con cura della esatta dizione e della espressione; spesso i bambini stessi vogliono trascrivere o imparare a memoria il testo.

Così ci siamo potuti avvicinare anche a poeti difficili perché i bimbi erano ormai sensibilizzati a gustare l'espressione poetica anche nella nascosta bellezza.⁷

Quando Gassman disse alla televisione il coro dell'*Adelchi* che noi avevamo già letto, ho visto i bimbi darmi la notizia tutti eccitati e commossi, aggiungendo che Gassman era più bravo di me.

Un altro tentativo in atto è la drammatizzazione del duello fra Agricane e Orlando dell'*Orlando innamorato* del Boiardo. È già stato fatto uno studio dei personaggi, abbiamo scelto le rime che si prestano ad essere drammatizzate. Abbiamo fatto degli sfondi per le scene e... se son rose fioriranno.

*Drammatizzazione da un poema epico*⁸ [9.2.1963]

La mia classe è una quarta ed il programma investe il Medioevo. Naturalmente i poemi epici e cavallereschi erano per noi di grande attualità ed interesse. Dopo aver letto alcuni brani scelti dall'*Orlando innamorato* del Boiardo si è deciso di drammatizzare l'episodio del duello fra Orlando ed Agricane. Delineati i personaggi nelle loro caratteristiche principali, i bimbi hanno espresso in un testo libero le loro emozioni e la loro preferenza motivata per l'uno o per l'altro cavaliere (incidentalmente Agricane ha avuto la meglio su Orlando). Questi elaborati sono per me fonti di interessanti notazioni psicologiche. Alcuni si sono incaricati di dipingere il fondale (il bosco con i due cavalli), altri dopo aver studiato attentamente i costumi dell'epoca, col cartone, la carta e i colori hanno preparato rudimentali armature. Sono stati eletti i tre migliori dicitore per le parti del narratore, Orlando ed Agricane. I tre, in separata sede, hanno provato la drammatizzazione e nei giorni stabiliti, davanti al fondale dipinto, hanno combattuto per l'amore della bella Angelica fra la commozione e l'interesse generale.

Non vi è dubbio che per questo genere di drammatizzazioni la parte del maestro è più importante. A lui spetta la scelta sia del testo sia del momento psicologico adatto alla lettura del testo, a lui spetta la consulenza per la documentazione storica e geografica dell'ambiente. A lui spetta insomma guidare il fanciullo a scoprire il godimento che procura all'anima la lettura di un testo d'arte. Quel che è certo è che dopo un'attività del genere... *le donne, i cavalieri, l'arme e gli amori, l'audaci imprese* e la lealtà dei cavalieri antichi i quali, dopo aver combattuto a lungo fino al cader del sole, dormivano sereni l'uno vicino all'altro attendendo l'alba... non avevano più misteri.

2. Drammatizzazione di un episodio tratto dal libro del mese: Leggende orientali

Primo momento (attività di gruppo).

Parte del fanciullo. Il gruppo legge a turno il libro scelto come libro del mese.⁹ A lettura ultimata sceglie liberamente l'episodio che intende drammatizzare. Il gruppo si apparta il giorno prima della relazione per un paio



Anna Fantini con i suoi alunni ormai in quinta (1963-64).

d'ore e prepara un canovaccio dove sono brevemente riassunte le scene che il gruppo intende presentare.

Il gruppo prepara anche una lista delle cose indispensabili alla buona riuscita della drammatizzazione. Elabora i bozzetti per la realizzazione di sfondi scenici. Prepara un elenco di personaggi principali e propone i bimbi più adatti ad interpretarli.

Parte del maestro. A questa prima parte io partecipo solo come consulente alle varie attività in atto.

Secondo momento (attività collettiva).

Nel giorno stabilito per la relazione un componente del gruppo presenta il libro ai compagni. Espone il contenuto presentando i bozzetti delle scene più importanti. Alla esposizione segue una animata discussione. Sono posti quesiti, si chiedono delucidazioni ecc. ecc., ai quali il gruppo risponde.

Quando il contenuto del libro è a conoscenza di tutti i compagni, questi sono chiamati a collaborare alla drammatizzazione dell'episodio scelto. Viene letto il canovaccio, vengono distribuite le parti principali e le scene

di massa. Si impegnano i compagni alla costruzione o alla ricerca degli oggetti indispensabili. Si preparano i fondali con gessetti colorati su fogli grandi.

Quando tutto è pronto (di solito due giorni dopo) si fa qualche prova preliminare per assicurarsi che gli interpreti sostengano bene le parti loro affidate. Tutta la classe partecipa all'allestimento: si dispongono i banchi e i fondali, gli attori si preparano (ad esempio per fare i pirati basta un fazzoletto al collo, un occhio bendato e armi qualunque) e la rappresentazione ha inizio senza spettatori perché... sono tutti attori.

Parte del maestro. In questo secondo momento la mia parte è più consistente. Curo la buona dizione, l'espressione, la regia dello spettacolo e più d'ogni altra cosa modero l'entusiasmo troppo combattivo dei pirati e dei soldati.

Ecco ad esempio la drammatizzazione di un episodio tolto dal libro *Leggende orientali* preparato dal gruppo dell'*Aquila* che è composto di sei bambini e un capogruppo.

Canovaccio¹⁰

Assalto al castello del Gran Khan
(sulla costa della Persia per opera dei pirati del mare).

Prima scena

Palazzo del Gran Khan (sala del trono).

Il Gran Khan è sul trono, al suo fianco vi sono due guardie che gli fanno vento con le palme, dorme. Entra il Gran Visir che cerca di svegliare il Gran Khan, dicendo che si deve fare una riunione, ma il Gran Khan continua a dormire.

Seconda scena

Giardino del palazzo reale.

Il Mago Hassam e suo nipote, il Principe Nadir, passeggiano. Il Mago mostra due scatolette piene di polvere che scoppia. Intanto si avvicina la nave dei pirati. Nadir corre ad avvertire il Gran Khan.

Terza scena

Palazzo del Gran Khan (sala del trono).

Il Gran Khan finalmente si sveglia ed ordina al Visir di preparare la difesa del castello.

Quarta scena

Giardino del palazzo reale.

I pirati sbarcano dalla nave, tentano di impadronirsi del castello, c'è un gran combattimento e il Gran Khan viene ucciso da una freccia. Il figlio Nadir viene salvato dal Mago Hassam.

Cose che occorrono

Molte sciarpe per fare i turbanti e le cinte dei pirati.

Uno spolverino di quelli che le mamme adoperano per spolverare, per fare vento al Gran Khan.

Scimitarre, archi senza frecce e scudi, una seggiola per il Gran Khan.

Tre bandiere, una nera col teschio e due con la mezzaluna e una stella.

Tre aste per le bandiere.

Scene occorrenti: la sala del trono e il giardino.

Personaggi

Il Gran Khan – Maioli Giuseppe

Il Gran Visir – Calogiuri Stefano

Il Principe Nadir – Cappelli Fabio

Il Mago Hassam – Casoni Giulio

Il Capitano della flotta del re – Mai Maurizio

Il Capitano delle guardie del re – Reali Gian Luigi

Il Capo dei Pirati – Rossi Roberto

Il Principe Cassib – Fabbri Remo

La ciurma della nave pirata

I soldati del Gran Khan

Preparazione della scena

A questo punto tutta la classe collabora attivamente alla messa in scena. In un baleno mi vedo circondata da loschi figure con un occhio bendato e da guardie con turbanti multicolori (sono state reclutate tutte le sciarpe a

disposizione); per forza di cose si è dovuto fare a meno dello spolverino sostituito egregiamente da flabelli di carta ritagliata. La parete è divisa in due parti: in una viene appesa una scena con la sala del trono; nell'altra gli alberi del giardino con la fontana.

In fondo alla classe su tre banchi disposti ad arte fanno grappolo i pirati d'aspetto terribile che sventolano la bandiera col teschio. Dall'altro lato ancora tre banchi carichi di soldati col turbante e una bandiera con la mezzaluna. In attesa di entrare, le guardie passeggiano nel corridoio con le seggioline che dovranno fungere da merli del castello. Tutto è pronto e la drammatizzazione ha inizio.

3. Risultati didattici relativi alla drammatizzazione di un episodio tratto dal libro del mese

Attività primarie:

- Necessità di sintetizzare in forma chiara il contenuto del libro affinché sia ben compreso dai compagni.
- Stesura del canovaccio: esigenza di scandire in modo preciso gli avvenimenti.
- Necessità di trasformare il discorso indiretto in discorso diretto.
- Cura della dizione e della espressione.
- Testi liberi relativi all'argomento che spesso danno importanti notazioni psicologiche.

Attività secondarie:

- Disegni delle scene più importanti.
- Traccia a gessetti degli sfondi per le scene.
- Costruzione di oggetti indispensabili alla drammatizzazione.
- Impegno di tutta la scolaresca come comunità che fa teatro.

¹ Inedito. Tutte le esperienze sono riferibili all'anno scolastico 1962-63. Sono appunti preparati per un convegno o più probabilmente per un incontro fra insegnanti. Il testo, in alcune sue parti, è stato rielaborato più volte. In fase redazionale sono state effettuate le scelte ritenute più idonee per una presentazione coerente e completa.

² I Programmi del 1955, dai quali è desunta l'espressione "educazione integrale della personalità", suggeriscono varie attività espressive: "*la corrispondenza interscolastica, la redazione del giornalino scolastico (frutto della collaborazione di tutti gli alunni, singolarmente o a gruppi), la preparazione di brevi monografie su argomenti scelti dagli alunni stessi e la stesura di scene dialogate*" (Lingua italiana, 2° ciclo).

³ Secondo la testimonianza di Gian Luigi Reali, le recite venivano arricchite con un commento musicale, grazie alla collaborazione di una insegnante del plesso, e venivano anche registrate. Probabilmente, a questo punto, la Fantini faceva ascoltare la registrazione della scena. Vedi "Gli anni più belli", Parte seconda, p. 125. Vedi anche in Appendice, "Scuola Gualandi. Dal testo libero alla drammatizzazione", p. 387.

⁴ Le favole della Düss: vedi "Attività nella scuola differenziale" a p. 301, in particolare la nota n. 4 a p. 308.

⁵ Ascolto delle discussioni dei ragazzi, registrate al magnetofono.

⁶ Nei programmi per le scuole elementari, il dialetto ha avuto una vita tormentata. Per Giuseppe Lombardo Radice "*Generale è il consenso sulla utilità dello studio del dialetto. Tenendo il fanciullo nell'ambito della sua esperienza linguistica, si accende in lui l'interesse per la piccola ricerca lessicale ... Ma il dialetto non deve essere disprezzato: deve essere anzi gustato nelle sue manifestazioni più gentili ed artistiche (canti, novelle popolari, proverbi, ecc.) ... Dato sfogo al dialetto, l'esercizio dell'italiano non è depresso, ma avvalorato ed arricchito*" (Didattica viva, p. 79). Pertanto, nei Programmi del 1923, per le classi 3^a, 4^a e 5^a, si indicavano: "*Nozioni pratiche di grammatica ed esercizi grammaticali con riferimento al dialetto. Esercizi di traduzione dal dialetto (proverbi, indovinelli, novelline) ... annotazioni di frasi e parole dialettali di più difficile traduzione ... sistematico riferimento al dialetto. Esercizi di traduzione dal dialetto (novelline, canti popolari)*". È completamente assente nella revisione del 1934, che prescrive per la 2^a classe: "*Esercizi metodici e graduati di dettatura, rivolti specialmente a combattere gli errori di ortografia, più frequenti perché favoriti dal dialetto*". L'ostracismo prosegue con i Programmi del 1945, "*Il maestro dia l'esempio della buona lettura, evitando principalmente le inflessioni dialettali*", e con quelli del 1955, "*L'insegnante dia sempre l'esempio del corretto uso della lingua nazionale e, pur accogliendo le prime spontanee espressioni dialettali degli alunni, si astenga dal rivolger loro la parola in dialetto*". I Programmi del 1985 riconoscono che "*ogni fanciullo ... ha maturato una capacità di comunicare oralmente in una lingua e in*

un dialetto ...” e affermano che “va anche rispettato l’eventuale uso del dialetto in funzione dell’identità culturale del proprio ambiente”.

⁷ Lombardo Radice scrive: *“Molti classici, non esclusi i più difficili, hanno pagine di trasparente bellezza anche per i bambini. Bisogna cercarle. E poi, c’è anche il classico per i bambini, e che classico! Il popolo. Abbiamo una ricchissima letteratura di popolo che è letteratura universale del fanciullo perché il popolo assomiglia al fanciullo”* (Didattica viva, ed. 1993, p. 80).

⁸ Questo brano è tratto da un foglio scritto a mano. Vedi anche “Gli anni più belli”, di Gian Luigi Reali, Parte seconda, p. 125; e inoltre in Appendice, “Scuola Gualandi. Dal testo libero alla drammatizzazione”, p. 387.

⁹ In un’altra versione, la frase continuava con “e si è preparato per la gara di lettura”. A questo riguardo, vedi nota n. 8 a p. 238.

¹⁰ Il foglio con la descrizione del canovaccio riporta la data “4 marzo 1963”.

LA LETTURA NELLA SUA FUNZIONE UMANA E SOCIALE

Insegnante: Anna Fantini

Località: urbana Comune: Bologna

Classe: V maschile Numero iscritti: 33

Direzione didattica VI Circolo

Il problema della funzione della lettura nel processo di maturazione individuale e sociale del fanciullo è veramente scottante, specialmente se si considera tutta l'importanza che esso riveste in vista di un intelligente inserimento delle nuove generazioni nella società del domani che tutti ci auguriamo migliore.¹

Non è quindi problema puramente didattico, ma esso investe per intero la personalità ancor in boccio del fanciullo e di conseguenza tutte le materie di studio che concorrono a formarla.

Oggi ancora come ieri, la scuola elementare è pur sempre la scuola “*del leggere, dello scrivere e del far di conto*”.² Fondamentale è quindi, alla giusta impostazione della funzione della lettura, il partire dal primo contatto del fanciullo col mondo dei simboli grafici legati ai suoni in funzione di una idea da esprimere. La scuola, questa organizzazione sociale specifica ai fini dell'acquisizione attiva da parte delle nuove generazioni dei fondamentali strumenti della cultura, assolve degnamente il suo compito?

Questo è l'interrogativo che noi tutti ci poniamo ed è giusto che ognuno di noi porti il suo contributo di esperienza meditata affinché il primo fondamentale contatto del fanciullo col sapere scolastico avvenga nelle condizioni migliori di ambiente e di atmosfera, nel modo più idoneo alle originali disposizioni e alle reali e concrete possibilità di ognuno, con sommo rispetto alla libera evoluzione degli individui singoli e nel contempo della comunità sociale che essi stessi compongono.

Il fanciullo entra nella scuola pieno di curiosità e interesse per tutto ciò che di nuovo la scuola gli offre ma spesso troppo spesso, proprio in nome del “leggere, scrivere e far di conto”, questo prezioso interesse viene mortificato e spento.

Spesso, troppo spesso non vi è nulla di naturale, di globale, nel metodo col quale in una prima classe si presenta al bambino il simbolo grafico. Quei

cartelloni appesi alle pareti esprimono idee che non hanno alcuna rispondenza coi suoi interessi ed il materiale che gli viene offerto non serve che a comporre o scomporre la parola attraverso la percezione *visiva* dell'idea che essa esprime.

Il bambino sembra partecipare attivamente alla conquista del leggere e dello scrivere, ma è conquista attiva nella forma e non nella sostanza, come è attivo e globale nella forma e non nella sostanza un metodo che pretende da parte del bambino una immediata analisi dei suoni e dei segni, un metodo che abbrevia il periodo sincretico *sino a ridurlo spesso* a pochi giorni.

Nelle nostre classi dopo due mesi circa tutti i bambini leggono e scrivono, quelli che non ci riescono sono considerati tardivi.

Può considerarsi naturale un metodo che concede all'acquisizione di un così complesso meccanismo quale la tecnica della lettura e scrittura un tempo così breve?

Oh, sì, il bambino legge e scrive spinto da motivazioni esterne così vive, legge e scrive e si abitua a considerare la parola scritta qualche cosa di diverso dalla parola spontanea. Il divorzio fra forma e contenuto ha così il suo inizio con tutte le incalcolabili conseguenze che ne derivano dall'alfabetismo spirituale ai vari complessi di inibizione, per cui si trovano persone di buona cultura che, pur avendo un ricco patrimonio di idee... non le sanno esprimere per iscritto perché esse hanno appreso semplicemente la tecnica del leggere e dello scrivere, l'acquisizione non è stata per loro la conquista di un nuovo modo di espressione del pensiero.

Il fanciullo impara a parlare, cioè ad esporre oralmente il suo pensiero, con un processo di acquisizione veramente attivo, veramente naturale, sempre sotto l'impulso di un interesse, sempre mosso da una motivazione emotiva, tutta interiore. La parola è per lui connaturata con l'idea che il suono racchiude... più motivazioni, più idee... più parole. Prima la motivazione, l'impulso, poi l'idea ed ultima l'espressione di essa attraverso i suoni, prima confusamente balbettati, via via sempre più chiari e distinti.

In questa acquisizione c'è sì imitazione, ma è imitazione inconscia dapprima, e voluta solo in un secondo tempo per migliorare la pronuncia, per esprimere sempre meglio se stessi in funzione dei bisogni, e non solo i bisogni materiali, ma anche tutti i bisogni di natura *umana*.

La parola dunque è per il bambino il mezzo che gli serve per esprimere se stesso *agli altri* ed egli si corregge ed amplia il suo vocabolario per essere compreso meglio *dagli altri*.

Lo stesso procedimento che porta il fanciullo a parlare è da me usato (il primo esperimento lo feci nel lontano 1952) affinché egli acquisisca il nuovo mezzo di espressione del pensiero che la scuola gli offre: la parola scritta, sempre per impulso interiore, sempre per l'esigenza di un rapporto umano. E non si può negare a questo metodo, che è il metodo del testo libero secondo le *tecniche Freinet*, il suo valore di iniziazione "per l'integrazione sociale dell'esperienza infantile".³

Perché la parola scritta sia per il fanciullo forma e contenuto insieme, essa deve nascere in lui spontaneamente, come idea che urge nella sua mente, frutto quindi di una sua emozione, di una sua esperienza, di un suo reale interesse.

Punto di partenza quindi per una veramente formativa acquisizione dei simboli grafici legati ai suoni in funzione della *parola idea* è quindi il fanciullo stesso. Il fanciullo col suo mondo intatto di brillanti fantasie, di meravigliose intuizioni della natura e del sentimento, quel mondo così remoto per noi, dal quale si può partire... solo se ci si arriva.

Per ritornare al questionario, non la lettura, ma il modo col quale il fanciullo lasciato libero di esprimere se stesso, apprende a scrivere e a leggere, è per me fonte di utilissime notazioni.

Con un metodo veramente naturale, in cui tutto venga dal di dentro, le ragioni fisiche, psichiche o di natura intellettuale che ostacolano il processo educativo si rivelano in modo assai più evidente di qualsiasi test.

È così possibile fare veramente insegnamento individualizzato e fornire a ciascuno quell'aiuto che veramente gli necessita, senza interferire.

¹ Inedito, riferibile all'anno scolastico 1963-64. Forse si tratta di una relazione redatta sulla base di un questionario rivolto alle insegnanti (per una indagine nazionale?). L'importanza della lettura è stata messa di nuovo in evidenza con i Programmi del 1985 (DPR 12 febbraio 1985, n. 104) ed è tuttora sostenuta da un fiorire di iniziative ministeriali e locali (Progetto lettura, ecc.).

² Tale espressione rimanda inequivocabilmente ai Programmi didattici per la scuola elementare (DPR 14 giugno 1955, n. 503) e, in particolare, al penultimo capoverso della Premessa: "*Una vecchia opinione popolare considerava la scuola elementare come la scuola del leggere, dello scrivere e del far di conto. Si può intenderla ancora oggi così, salvo una accurata determinazione del significato di*

queste parole. Nell'auspicare una scuola che insegni per davvero a leggere si esige che da essa escano ragazzi che ragionino con la propria testa, giacché saper leggere è bene anche aver imparato a misurare i limiti del proprio sapere e ad esercitare l'arte di documentarsi. Analogamente saper scrivere vale saper mettere ordine nelle proprie idee, saper esporre correttamente le proprie ragioni. Quanto a far di conto, nel nostro secolo, che è il secolo dell'organizzazione e delle statistiche, è chiaro che una persona è tanto più libera quanto più sa misurare e commisurarsi³”.

³ Qui accanto, il manoscritto riporta le seguenti indicazioni “2 – 8 –”. Forse si riferiscono alle domande del questionario, al quale si accenna più avanti.

UN ANNO DI TIROCINIO

Relazione finale

All'inizio dell'anno scolastico 1965-66 mi furono affidate¹ le classi 4^a/A, 4^a/D, 3^a/A, 3^a/D e 3^a/E. Le esercitazioni di tirocinio furono tenute presso i plessi scolastici *Zamboni*, *Gualandi*, *Don Bosco* e *Marconi*, con orario antimeridiano per le quarte e pomeridiano per le terze.

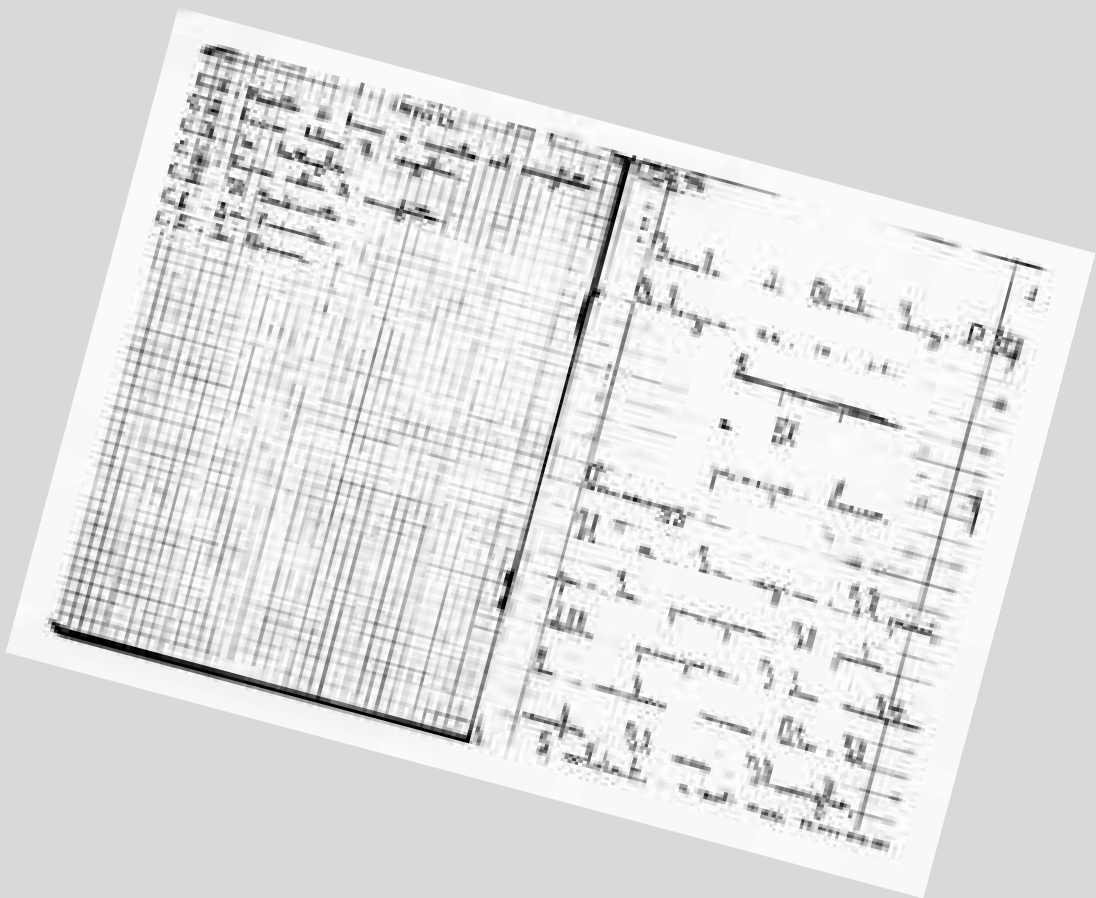
Non è facile per me stendere una relazione finale che sia veramente indicativa e del programma svolto e dei risultati ottenuti nello svolgimento dell'attività programmata, per molte e varie ragioni.

La chiara conoscenza dei principi filosofici, pedagogici e didattici è certamente fondamentale per la formazione di chi ha scelto la professione di educatore, altrettanto fondamentale è però una viva e concreta sperimentazione dei metodi e degli strumenti didattici per l'attuazione di una scuola veramente attiva. Solo sul piano della sperimentazione pratica è possibile presentare soluzioni convincenti dei complessi problemi psicologici, pedagogici e didattici che il rapporto educatore-educando propone.

Ho premesso queste non originali osservazioni semplicemente per il fatto che all'inizio della mia esperienza di *assistente al tirocinio* mi son chiesta più volte se un'attività di tirocinio nell'istituto magistrale, impostata come lo è attualmente, possa avere nei riguardi della formazione degli alunni un valore veramente positivo. Troppe sono le limitazioni che in ogni campo ostacolano una efficiente realizzazione delle finalità specificamente didattiche che il tirocinio dovrebbe proporsi: non sto ad enumerarle tutte, tanto più che esse sono palesi e ben conosciute. Puntualizzerei soltanto quegli ostacoli che era possibile, nei limiti del tempo a disposizione, sormontare.

Ho subito notato che da parte delle scolaresche a me affidate non vi era una coscienza ben chiara dell'importanza fondamentale per la loro maturazione di una presa di contatto viva e reale con l'ambiente scolastico in cui avrebbero dovuto un giorno svolgere la loro attività. Ho notato altresì che gli insegnanti elementari non sembravano molto ben disposti (salvo le dovute eccezioni) ad accoglierci nelle loro aule.

Era quindi ragionevole, prima di parlare di programmi e di metodi, avvicinare i futuri maestri ai piccoli alunni ed ai loro insegnanti in modo che fra loro si stabilissero ancor prima che rapporti scolastici, veri rapporti umani.



*Educazione linguistica:
una favola articolata in capitoli.*

Una volta creata un'atmosfera di reciproca cordiale intesa, e solo allora, è iniziata la partecipazione da parte degli alunni dell'istituto magistrale alla vita della classe elementare.

La quale ora non si presentava più come un amorfo raggruppamento di fanciulli che ascoltavano e rispondevano a comando, ma come comunità scolastica operante secondo determinati principi educativi e determinati contenuti programmatici. È stato così possibile studiare tutta la gamma delle varie personalità, ognuna con una propria psicologia rivelata da un proprio ritmo evolutivo.

Nelle ore destinate alla discussione abbiamo parlato di psicologia, di didattica, di programmi, ma sempre facendo riferimenti ben precisi a quella tale esperienza, a quel tale fanciullo.

Nei limiti già accennati del tempo a disposizione, ed anche nei limiti di una posizione, quale è la nostra, non ben chiara e definita, è stato seguito un piano programmatico che ora riassumerò.

[...]

Gli alunni di tutte le classi a me affidate hanno frequentato con regolarità e spesso con sacrificio per la lontananza dalla sede delle esercitazioni.

Si sono impegnati con serietà nelle varie attività che hanno svolto, dimostrandosi validi collaboratori degli insegnanti elementari. Da questa fattiva collaborazione è scaturita una presa di coscienza più chiara da parte degli alunni delle responsabilità che la professione di educatore comporta ed una altrettanto aperta e chiara presa di coscienza da parte dei maestri della necessità che la loro esperienza sia posta a servizio di coloro che dovranno un giorno prendere degnamente il loro posto.

Giunta alla fine dell'anno scolastico, credo di poter affermare che i risultati, sia pur parziali e modesti, delle attività svolte possono esser dichiarati soddisfacenti e che l'esperienza, pur nei limiti obbligati in cui è stata costretta, possa esser considerata positiva.

Devo onestamente dichiarare che il risultato positivo è dovuto in gran parte alla intelligente comprensione che ho trovato da parte del Sig. Preside dell'Istituto *Albini* e dei professori di Filosofia e Pedagogia, Sigg. Caffo, Benfenati, Brulatti, alla parimenti intelligente collaborazione, veramente attiva, alla simpatia insomma, con cui questa iniziativa è stata accolta dai Direttori didattici Proff. Pulzè, Anastasia e Pierini e dai loro valenti

insegnanti. Essi hanno saputo creare le condizioni più favorevoli ad una felice attuazione dell'esperienza. Ad essi ed ai loro collaboratori va il mio grazie riconoscente e quello dei miei alunni.

(Foglio allegato alla relazione sulla visita alle classi differenziali)

... Le ragazze che hanno assistito alle lezioni nella classe differenziale si sono dimostrate molto interessate a ciò che si è fatto. Mi sono state di aiuto quando ho usato le tombole sillabiche e mi hanno preparato schede di aritmetica ed altro materiale didattico.

Scuola Ercolani, ins. Margherita Berto

... Le ragazze sono sempre state attivamente interessate alle lezioni che si andavano svolgendo volta per volta; lezioni che anche per me erano tentativi ed esperienze nuove nella applicazione del metodo naturale globale per l'apprendimento del leggere e dello scrivere, della teoria degli insiemi e l'uso dei blocchi logici nel campo dell'aritmetica.

Scuola Ercolani, ins. Edda Magrotti

¹ Relazione inedita. Sul tirocinio, sebbene relativo all'anno scolastico successivo, si legga anche l'esperienza di Marco Lodi "Esperienze innovative e grandi ideali", Parte seconda, p. 131.

LIBRO DEL MESE DI NOVEMBRE		
31 fogli di Wrogh! di Kling.		
NOME E COGNOME	consegna	
Fabrizio Zanna		
... - Bellotomini	15-10-62	15-10-62
Reali Ligi.	26-10-62	12-11-62
Quini Uboldi	12-11-62	16-11-62
... Santelli	16-11-62	25-11-62
... ..	20-11-62	25-11-62
... ..	25-11-62	1-12-62
... ..	1-12-62	
Giornata controllo		
23 Novembre		

Educazione linguistica:

impegni di lettura di un gruppo e scadenza per relazionare ai compagni.

L'ETERNO PIERINO

Progresso e regresso del MCE

Il Convegno di Pesaro,¹ così ricco di esperienze di avanguardia, di un impegno serio e profondo nei riguardi dei temi presi in esame non lo è stato in ugual misura sul piano delle relazioni umane.

Non è questa la constatazione di nostalgici ricercatori del “tempo passato”, ma di molti, di troppi partecipanti, venuti da poco o per la prima volta a contatto con noi. Mi sembra giusto quindi, dato che non abbiamo mai avuto paura di mettere continuamente sotto processo noi stessi ed il nostro operare, ricercare le ragioni per cui chi era venuto per ritrovare l’atmosfera entusiasmante di anni lontani, o chi aveva cercato invano di inserirsi fra noi, si sia sentito isolato o respinto.

Tutti i nostri convegni hanno sempre avuto un inizio difficile; tanto da far regolarmente temere: “Questa volta va tutto male...” ed invece altrettanto regolarmente ad un certo imprecisato momento felice... tutto cominciava ad andar meglio, le deficienze organizzative, di qualunque genere fossero, erano dimenticate, l’atmosfera si caricava di genuino entusiasmo e si ritornava a casa ricchi non soltanto di nuove esperienze pedagogico-didattiche, ma di nuove amicizie consacrate dall’aver vissuto insieme una inimitabile esperienza di vita.

Questo felice momento è mancato al Convegno di Pesaro e molti di noi nel lasciarsi si sono accorti di aver perduto qualche cosa di prezioso, di essenziale, al quale non intendiamo rinunciare.

Una delle accuse che più frequentemente ho udito rivolgere al MCE è di essere un movimento di *élite*.

Riconosco che questa accusa è vera, ma non nel senso con cui è stata pronunciata. Non siamo dei *Superman* della scuola, il nostro, che è veramente un movimento di base, non è però stato mai un movimento di massa. Siamo uomini che si sono ritrovati per misteriose “affinità elettive” e che in questo ritrovarsi hanno saputo trarre la forza per procedere, ciascuno nella misura delle sue possibilità, verso un rinnovamento di se stessi e del proprio lavoro.

Per questo ogni nostro convegno ha sempre segnato una pietra miliare nel nostro cammino di uomini e di educatori ed è perciò risultato fecondo sul piano pedagogico e didattico insieme.

Questa è la forza che ci ha permesso di resistere a pressioni di ogni genere e di durare fino ad oggi, creando una Associazione unita da vincoli indistruttibili ed un complesso di tecniche di lavoro sempre più efficaci ed aderenti alle più moderne teorie.

Gli universitari, laureati e docenti, sono sempre stati fra noi, con noi, hanno partecipato attivamente alle nostre discussioni, restituendoci spesso le nostre sperimentazioni più vive attraverso pubblicazioni di alto livello, che si traducevano per noi in strumenti di lavoro e di conseguenza in attività sempre più impegnate. Il nostro non è mai stato un cieco *tâtonnement*, ma un rigoroso procedere sempre illuminato dai principi basilari di un attivismo a misura dell'uomo e del suo tempo.

Abbiamo però sempre tenuto presente di essere maestri e di rivolgerci a maestri, e nostra prima cura è sempre stata quella di conservare una fondamentale proponibilità al complesso delle nostre tecniche, anche se ci è sempre stato chiaro che la nostra professione esige una cultura profonda che investe tutti i campi perché investe l'uomo intero.

Abbiamo cominciato, è vero, studiando più "Pierino" che la struttura delle materie ed è appunto studiando "Pierino" che abbiamo compreso l'importanza di studiar le strutture, ma questo approfondimento della nostra cultura non ci ha mai fatto dimenticare l'eterno "Pierino" che vive in ciascuno di noi, che può essere sgomentato se gli si presentano problemi di troppo difficile soluzione.

E già che si è parlato di strutturalismo, cominciamo col ricercare quali sono le esigenze del nostro MCE; se vogliamo che lo spirito che lo ha fatto sorgere e sviluppare non muoia.

Il nostro MCE, per essere vivo e vitale ha come esigenza di fondo un rinnovamento continuo, un approfondimento culturale sempre più profondo, una elaborazione sempre più cosciente di tecniche di lavoro.

Il Convegno di Pesaro, per la ricchezza e la complessità dei temi trattati, per le sperimentazioni di alto livello presentate, ci ha dimostrato che le "punte di diamante" del MCE hanno saputo tradurre nel vivo di una intelligente sperimentazione le istanze più pressanti della moderna scienza pedagogica. Ciò però non è avvenuto in tutte le Commissioni, mentre è necessario che al Convegno Nazionale vengano presentate solo le esperienze che abbiano acquisito, attraverso una accurata messa a punto, una chiara evidenza didattica oltre che una chiarificatrice esposizione dei principi che le hanno ispirate.

Deve esser chiaro inoltre che chi viene da noi non cerca soltanto nuove e più perfette tecniche di lavoro, ma una più profonda ed umana comprensione proprio attraverso l'amicizia nel lavoro ed un senso nuovo della vita sociale, in cui noi fermamente crediamo. L'altra fondamentale esigenza del MCE è quindi che venga contemplata nell'economia del Convegno anche la possibilità per tutti di discutere, e non a compartimenti stagni, in una atmosfera amichevole i problemi presi in esame... ed anche i propri modesti problemi.

È importante progredire nel nostro campo professionale, ma è anche importantissimo che nessuno che partecipi ai nostri convegni abbia la sensazione di non poter essere dei nostri perché è un semplice, comune maestro di una qualsiasi scoletta magari sperduta fra i monti della Lucania (vero Arcomano?),² occorre che egli senta come lo sentirono in tanti le molte mani fraterne tese ad aiutarlo a realizzarsi come uomo e come educatore.

Se noi non terremo conto e dell'una e dell'altra di queste esigenze di fondo noi tradiremo lo spirito del nostro Movimento, che cesserà di essere un movimento di base, e nello stesso tempo tradiremo noi stessi.

¹ Inedito. Si riferisce all'Assemblea MCE svoltasi a Pesaro nel 1967. Il titolo ripropone in forma ironica il gentiliano "*fanciullo che si può chiamare eterno, che ogni uomo infatti può incontrare in qualunque età della vita, e può ritrovarlo nel proprio animo, in se stesso ... Studiando il fanciullo reale alla stregua di quell'eterno fanciullo, che vive in noi ad ogni momento della nostra vita ...*" (*Preliminari allo studio del fanciullo*, Sansoni, 1934).

² Arturo Arcomano. Vedi a p. 141, nota n. 2.

I ragazzi del Collegio Zandonai al lavoro (1952-53).



APPUNTI

Notte di aprile

.... nel creder che educare alla [libertà] significasse semplicemente [educare l'uomo]. Io ero stata¹ del branco, avevo intensamente sofferto di essere del branco, di vivere secondo gli ordini e i tabù del branco, ne ero stata tanto profondamente segnata che per tutta la vita, anche quando mi sarebbe bastato un semplice atto di forza per esser libera, libera non lo sono mai stata; in me c'è sempre stato lo stato d'animo dell'evaso che è fuggito dall'ambiente ma è perseguitato dall'ambiente, prigioniero fisicamente prima, prigioniero spiritualmente dopo.

Volevo creare anime libere di scegliere con spirito sereno il proprio avvenire a seconda delle proprie possibilità, delle proprie convinzioni. Per questo era necessaria un'atmosfera particolare in cui ciascuno fosse interamente se stesso, senza inibizioni di sorta, per accorgersi di esistere come persona e per accorgersi che la sua esistenza-persona era possibile solo se gli era riconosciuta dagli altri e se egli la riconosceva agli altri.

Per anni sono vissuta nel mio piccolo *hortus conclusus*.² Non era un'atmosfera idilliaca, ma vera con tutto il buono e il cattivo che è della verità. Non sono mai stata cieca o sorda alla verità. Sempre vigile sperimentatrice di tecniche che fossero veramente liberatrici.

Contesto, contesto ai contestatori della Barbiana³ il problema linguistico, il problema culturale. No, qui non ho esitazione, anche senza il tempo pieno, anche con le semplici quattro ore, si può educare alla cultura umana anche i figli delle classi non privilegiate. Indistintamente tutti esprimono se stessi in modo corretto ed efficace, si pongono problemi culturali ed umani, sanno, a poco a poco, trovare nella maturazione della propria personalità la valorizzazione di se stessi nella valorizzazione della comunità ove sono immersi.

Il problema non è questo, o per dir meglio, il problema non è solo questo. Educare i maestri giovani è problema che potrebbe essere risolto non certamente con i nuovi Magisteri, ma con una selezione più che mai severa

che richiedesse veramente la passione che la scienza chiede ai suoi adepti.

E la scienza dell'educare è fra le più complesse perché richiede non soltanto partecipazione di mente, ma vuole cuore sensibile e nervi saldissimi ed anche un nativo interesse per l'uomo-bambino, una estrema concentrazione sui suoi problemi di uomo che cresce, una disponibilità altrettanto estrema alle varie individualità ed un adattamento ad esse che se si affina in arte-mestiere, inizialmente è arte intuitiva.

Ma lascio per ora il problema della formazione dell'insegnante che è così importante, per tornare al problema dal quale son partita: *la libertà*.

Quel che non ho capito mai (peggio, che ero convinta di aver capito benissimo), era che non bastava dare all'uomo la possibilità della libertà se la sua natura non era tale da dominare e non essere dominato.⁴ Solo ora mi si presenta con chiarezza il problema dell'autorità o della libertà in tutta la sua interezza. Problema che io credevo risolto nella formula kantiana di una disciplina come fine.

Non c'è niente da fare, neanche l'allargare le pareti dell'aula a tutto il paese, neanche togliere al singolo lo scettro per investirne la comunità ci libera dalla nostra natura di *soggetti*. In molti di noi l'io *vuole* essere *non io*, tende a sciogliersi dall'impegno che l'esser *io* comporta, riposa nell'ubbidire ad una volontà più decisa. Se noi lo liberiamo interamente, se noi gli diamo la falsa certezza che egli può essere *sui compos*,⁵ se rimettiamo a lui il giudizio delle sue azioni o leghiamo questo giudizio all'accettazione del suo comportamento dagli altri,....

¹ Appunti tratti dai fogli gualciti di un vecchio block-notes, riferibili all'aprile 1970. Appare evidente un profondo turbamento. Le varie considerazioni sembrano in gran parte stimulate dal libro *Lettera a una professoressa* (vedi nota n. 3). Nelle prime righe, si riportano fra [] le ipotesi di reintegrazione delle parole mancanti. Altri appunti sono stati pubblicati col titolo "Ieri, oggi ... e domani?" in Rinaldo Rizzi, *Me sa che voi non menerete (Fano 1951: nascita e prime prove della pedagogia popolare in Italia)*, Pesaro, Amministrazione provinciale, 1995, p. 190-192.

² Giardino recintato, ad indicare un ristretto campo di specifico impegno intellettuale.

³ Si riferisce al libro *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, scritto nel 1966 (pubblicato nel maggio 1967) dai ragazzi della Scuola di Barbiana fondata da don Lorenzo Milani (Firenze, 1923-1967), prete molto scomodo, in quei tempi. Il suo libro *Esperienze pastorali* (1958) fu ritirato dal commercio per ordine del Sant'Uffizio. Nel 1965 scrisse una lunga *lettera aperta* ai cappellani militari della Toscana che avevano definito l'obiezione di coscienza "un insulto alla patria e... estranea al comandamento cristiano dell'amore"; rinviato a giudizio per apologia di reato, fu prima assolto e poi, dopo la sua morte, condannata la lettera. Nel 1961 aveva avviato una scuola popolare a Barbiana, nel Mugello, dove i ragazzi (anche molti pluri-ripetenti) lavoravano in gruppo mattina e pomeriggio aiutandosi reciprocamente, cooperativamente. Fra le altre cose, nella *Lettera*, i ragazzi di Barbiana proponevano tre riforme: "1° *Non bocciare*; 2° *A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a pieno tempo*; 3° *Agli svogliati basta dargli uno scopo*". Riguardo al problema linguistico, sottolineavano che "è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui". Ma la Fantini forse si riferisce all'affermazione "Gianni [il bambino svantaggiato] fu più difficile. Dalla vostra scuola [quella dei Pierini, dei ricchi, solo al mattino] era uscito analfabeta e con l'odio per i libri". Su Lorenzo Milani in particolare vedi AA.VV., "Lorenzo Milani, un prete", numero monografico di *Testimonianze*, n. 100, dicembre 1970; Neera Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Milano, Libri Edizioni, 1974, riedizione Rizzoli, 1993; Pacifico Cristofanelli, *Pedagogia sociale di don Milani*, Bologna, E.D.B. – Ed. Dehoniane, 1975; F. Gesualdi, J.L. Toral, *Don Milani nella scrittura collettiva*, Torino, Ed. gruppo Abele, 1992; Giuseppe Battelli (a cura di), *Lorenzo Milani – La parola ai poveri*, Fossano (CN), Editrice Esperienze, 1996; Giorgio Pecorini, *Don Milani, chi era costui?*, Milano, Baldini e Castoldi, 1996; Gregorio Monasta, *Don Lorenzo Milani. Amico e maestro*, Verona, Colpo di Fulmine, 1997.

⁴ Così scriveva il Freinet: "Di fronte alle nuove condizioni di vita, siamo obbligati a riconsiderare il processo mediante il quale la persona si prepara ad affrontare il mondo per adattarvisi e dominarlo ... Ecco perché, nella nostra pedagogia, facciamo tanto posto a tutte quelle tecniche di lavoro che facilitano il mantenimento e lo sviluppo di quelle attitudini superiori che sono il senso matematico, il senso scientifico, il senso artistico e poetico, senza contare la comprensione diffusa e sintetica che, sorpassando la realtà delle formule, delle parole e dei testi, ci innalza alla vera cultura, fatta di profonda intimità con le opere degli uomini di genio che ci hanno preceduto" (*L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1971, p. 251-252).

⁵ Che ha il controllo dei propri atti (Tito Livio).



Pisa (1953). Al centro, Anna Fantini e Carmela Mungo

ALTRI APPUNTI

Niente è nostro,¹ tutto è già stato sentito, provato, non sono nostre quelle sensazioni che a noi sembrano esclusive, nostri non sono quei sentimenti che ci agitano e ci tormentano, nostri non sono i nostri pensieri, anche i più intimi, i più ascosti, quelli che ci vergogniamo persino di confessare a noi stessi.

Nostra non è la nostra anima, essa spetta o al cielo o all'inferno, nostra non è questa misera carne nata dall'amore o per l'amore, che noi mortifichiamo o nell'abuso o nell'astinenza, destinata al deperimento e alla dissoluzione.

Che cosa mai possediamo noi a cui non è dato segnare un punto nel tempo?

Niente è nostro, tutto è già stato provato.

¹ Breve appunto scritto a macchina, senza data [in calce è riportata la seguente annotazione a penna: *L'ho scritto 20 anni fa! Com'è vero!*]. Sembra una citazione.



Illustrazione dal giornalino "De Noordzeester" di Utrecht



I Piccioni e il gufo (1). Storia inventata, illustrata e colorata dagli alunni di Anna Fantini.

SECONDA MEDIA

Relazione finale

La classe composta di n. 13 alunni e n. 17 alunne¹ si presentava, all'inizio dell'anno scolastico, abbastanza omogenea relativamente all'ambiente socio-economico. La maggior parte della scolaresca proviene da famiglie di operai, piccoli commercianti, coltivatori diretti, di condizioni economiche modeste, ma tali da assicurare a tutti gli alunni il benessere fisico. Eterogeneo era invece il livello culturale degli alunni, a prescindere naturalmente dalle individuali capacità intellettive e volitive che ogni comunità scolastica presenta. Le alunne, provenienti tutte dalla medesima 1^a media, erano più preparate e volenterose, mentre gli alunni (fra i quali n. 5 ripetenti di prima o seconda media e n. 2 provenienti da altri comuni) presentavano generalmente carenze in ogni disciplina ed una particolare disattenzione per tutte le attività che si svolgevano in classe.

Le materie letterarie, sia per loro interna struttura, che per il numero delle ore loro dedicate, offrono all'insegnante la possibilità di instaurare un dialogo educativo veramente concreto, fondato sul rapporto umano individuale e collettivo.

Data la situazione della classe, inizialmente, più che preoccuparmi di svolgere con sistematicità, nel rispetto dei tempi e della ripartizione dei contenuti di ciascuna materia, il piano di lavoro prefisso, ho cercato di raccogliere ogni singolo dato di comportamento intellettuale, morale, pratico di ogni singolo alunno per conoscere le reali capacità, le naturali "disposizioni", l'io misterioso dei ragazzi che mi erano stati affidati. Avevo anche notato che esisteva una forte aggressività fra i due sessi, mentre fra i ragazzi e le ragazze stesse c'erano degli isolati o esistevano rapporti di amicizie esclusive.

Gli alunni erano abituati a considerare la valutazione del profitto, fondata sulla competitività ed espressa nel voto, come unico stimolo all'apprendere. Era quindi necessario creare un'atmosfera in cui ciascuno potesse esprimere il meglio di se stessi, senza remore di alcun genere e si sentisse parte integrante della comunità in cui era inserito.

A tal scopo sono state favorite frequenti discussioni su argomenti di interesse generale, scelti dagli alunni stessi, quali l'amicizia, il rapporto fra genitori e figli, il rapporto fra ragazzi e ragazze, ecc.

Queste discussioni sono state determinanti ai fini di creare un'atmosfera più viva e serena. Tutti, partecipando direttamente o indirettamente al dibattito, hanno scoperto in altri rispondenza ai loro stessi problemi; discutendo con fervore le loro convinzioni hanno infine compreso di aver in comune non solo un'aula, un certo programma da svolgere e certi professori, ma problemi inerenti e alla delicata età di transizione fra la fanciullezza e l'adolescenza, e all'ambiente familiare e sociale in cui avevano compiuto le loro esperienze di vita.

Anche le attività di gruppo hanno largamente favorito il formarsi della socialità scolastica; i più estroversi e disponibili verso gli altri hanno sollecitato il felice inserimento dei più timidi, degli introversi, in modo da creare una comunità operante su interessi veramente sentiti.

Comuni erano le carenze, naturalmente più o meno accentuate, nel campo dell'espressione scritta, sia per la povertà di idee, che per le imperfezioni di forma e di ortografia. Non ho trovato didatticamente positivo partire da teoriche conoscenze dei fenomeni linguistici (fonologia, morfologia, sintassi) ed ho preferito puntare decisamente sulla libera espressione, facendo leva sull'impulso ad esprimersi suscitato dalla osservazione costante dell'ambiente, dei problemi della vita scolastica ed extrascolastica, problemi che dalla semplice osservazione dei fatti e dei sentimenti portano naturalmente alla riflessione critica sui fatti e sui sentimenti. Non ho contato molto sui cosiddetti "compiti a casa", se non per quel che riguardava i gruppi di lavoro che si riunivano spontaneamente per continuare le ricerche in atto (in vista degli impegni presi per le relazioni) o per le interviste che i problemi discussi avevano reso necessarie.

Durante le frequenti letture sull'antologia, venivano notati i fenomeni linguistici con particolare riferimento ai fonemi, monemi, sintagmi, validi alla comparazione con la lingua madre: il latino. Ogni lettura è stata così fonte di osservazioni e riflessioni sulla funzione delle parti del discorso, senza però mai disgiungere l'analisi fonetica e morfologica dalla logica. Più che studiare l'analisi del periodo, abbiamo cercato di renderci conto della struttura della nostra lingua e delle sue possibili trasformazioni, sempre con riferimenti alla struttura della lingua latina.

In concomitanza con lo svolgersi del programma di storia e geografia abbiamo letto e commentato brani di poemi epico-cavallereschi, ed anche qualche pagina del Manzoni, chiarificatrice dell'ambiente creato in Italia dalla dominazione spagnola e dalle "guerre di successione"; abbiamo letto

articoli di giornale su argomenti che avevano suscitato l'interesse degli alunni. Letture appropriate di prose e poesie, in particolare di autori moderni, hanno poi sempre puntualizzato l'evolversi dell'anno scolastico nelle sue varie fasi stagionali e nelle sue celebrazioni. Molto interesse ha suscitato la lettura del libro *Ragazzo negro* di Richard Wright.² La problematica che da esso scaturisce ha portato i ragazzi ad approfondire il problema del razzismo. Su questo, come su altri problemi, i ragazzi hanno sentito l'esigenza di ascoltare oltre che i propri, i pareri di altri, fuori dall'ambiente scolastico. Alla registrazione delle discussioni nella scuola si sono così aggiunte altre voci raccolte dagli alunni con questionari [da loro stessi] composti e proposti a persone diverse per età e ceto sociale. È stato così possibile, oltre al concreto approfondimento dei problemi, una apertura verso la vita dell'ambiente in senso lato, che ha indubbiamente giovato alla maturazione della personalità degli alunni. Di conseguenza è stato più facile per ognuno di loro esprimere il proprio pensiero sia oralmente che per iscritto, con assoluta spontaneità e sincerità, acquisendo naturalmente una maggior correttezza formale attraverso una più matura riflessione.

Gli argomenti per la verifica mensile erano proposti a "tema", cioè su uno stesso tema erano suggeriti vari argomenti che potevano essere discussi separatamente o globalmente a piacere, in modo che tutti indistintamente potessero esprimere se stessi attraverso gli interessi più sentiti. Questi scritti mi sono stati di grande aiuto per comprendere il perché di certi atteggiamenti di comportamento, mi hanno rivelato situazioni familiari ed intime complesse, mi hanno permesso un dialogo individualizzato più profondo e concreto.

Il programma di storia è stato svolto non nozionisticamente, ma per problemi relativi alle varie epoche e ai fatti storici più rilevanti. Secondo un piano di lavoro predisposto, gli alunni si sono alternati a gruppi per discutere con me e fra di loro il problema proposto, accogliendo anche gli interventi di coloro che erano impegnati in altre attività. Non sono naturalmente mai mancati i riferimenti illuminanti al momento presente.

L'educazione civica non è mai stata considerata "materia a parte", ma è stata posta veramente al centro di ogni attività.

Per la geografia è stato adottato il metodo del lavoro a gruppi con una vera pianificazione dell'attività scolastica. Questo è stato possibile per la ricca documentazione e per gli strumenti didattici esistenti nella scuola e messi a nostra disposizione. Si è proceduto inizialmente all'esposizione dell'in-

tero *curriculum* programmatico. Si sono formati i gruppi sugli argomenti scelti. Si è proceduto alla ricerca delle fonti e della necessaria documentazione. Sono stati esposti tabelloni con l'indicazione delle ore destinate alle sedute di gruppo, alla verifica delle attività, alle relazioni.

È stato così possibile cogliere i collegamenti con le altre discipline, i rapporti delle stesse con l'Italia, in relazione alla geografia fisica, economica, politica; alla storia, ai costumi, al folklore, ecc.

Il problema della valutazione non selettiva si è imposto con urgenza, data la situazione iniziale di forte competitività della classe, a cui ho già accennato, per le implicazioni che investono tutti i rapporti: alunno-docente, alunni fra loro, collaborazione fra docenti, collaborazione con le famiglie.

Partendo dalle reali condizioni in cui era possibile svolgere la mia opera, non ho cercato di sovvertire uno "status" di fatto ed ho preferito cercare, attraverso nuovi metodi di lavoro e di organizzazione della classe, una alternativa che escludesse l'autoritarismo e favorisse la collaborazione fra insegnante ed alunni in una gestione di lavoro libera di promuovere e programmare la scelta dei tempi e dei contenuti.

Puntando su motivazioni ad apprendere, liberamente scaturite dalla comunità classe, organizzata secondo i criteri di un attivismo creativo, mi è stato possibile gradualmente sdrammatizzare il voto e sostituirlo poi con un giudizio espresso insieme all'alunno e con la collaborazione della classe. Giudizio che teneva conto non solo dei risultati della attività svolta, ma ancor più dell'impegno posto ad attuare i piani di lavoro individuali e collettivi. Non poche sono state le difficoltà incontrate nello svolgersi dell'anno scolastico; esse sono dovute in gran parte al numero elevato degli alunni, alla mancanza di spazio nell'aula per lo svolgimento di ben ordinate attività di gruppo, ai problemi che l'età critica degli alunni stessi ha posto.

Nell'ultimo quadrimestre ci sono state anche numerosissime assenze per malattia. Per concludere, senza poter asserire di aver superato gli ostacoli opposti al raggiungimento delle finalità educative che la scuola propone, posso onestamente affermare che alla fine dell'anno scolastico la maggior parte degli alunni ha acquistato una maturità di pensiero ed un certo senso di responsabilità, anche se non è stato interamente raggiunto il traguardo che pone la disciplina come fine e non come mezzo dell'educazione.

Il programma proposto per la seconda media è stato interamente svolto. Per la conoscenza analitica della lingua è stato seguito più il metodo

linguistico moderno che la grammatica e la sintassi tradizionale.

Fra i docenti delle varie discipline vi sono stati frequenti contatti, pur senza un preciso centro di interesse comune, il che ha permesso di rendere più efficaci le acquisizioni nelle singole discipline, in funzione di una educazione che non intende procedere per compartimenti stagni, ma che investe l'intera personalità dell'educando. Il materiale didattico è... [omissis]. Si propone anche l'acquisto di una piccola tipografia per l'edizione di un giornale di classe, che potrebbe rappresentare il fulcro per una concreta collaborazione fra i docenti di tutte le discipline. Ottimi sono sempre stati i rapporti con le famiglie che hanno dimostrato di comprendere ed apprezzare la difficile opera degli insegnanti collaborando strettamente con essi in vista del fine comune: una educazione veramente formativa.

¹ Relazione scritta da Anna Fantini al termine dell'anno scolastico 1970-71 presso la Scuola Media Statale *Donini Pelagalli* di Castel Maggiore (Bologna).

² Scrittore nero statunitense impegnatosi nella narrativa di denuncia sociale; ha scritto *I figli dello zio Tom* (1938), *Paura* (1940), *Ragazzo negro* (1945) e *Il lungo sogno* (1958).



I Piccioni e il gufo (2)



I Piccioni e il gufo (3)

LE TECNICHE MCE E NOI

Non ho potuto fare a meno di sorridere quando mi è stato consigliato di scegliere¹ fra i temi proposti da trattare nel Seminario Nazionale sul 40° MCE il tema: “Le tecniche e i ferri del mestiere dell’insegnante educatore”. Non c’è dubbio che questo tema investe il problema più antico del nostro Movimento ed indubbiamente io sono, insieme a Pino, Aldo, Raffaele e pochi altri, la più antica (è più bello dire antico che vecchio).²

Infatti dalla fondazione del nostro MCE nel lontano 1951 fino alla nostra ritirata nell’Aventino del ’68 cioè nei primi difficili e meravigliosi venti anni,³ la maggior parte delle nostre discussioni e nel bollettino e nei convegni (Pino, Aldo e Raffaele ne erano le maggiori vittime), verteva inevitabilmente sulle tecniche con netta distinzione fra tecniche intese come puri ferri del mestiere dell’insegnante e tecniche intese come un insieme di strumenti e di procedimenti, non legati rigidamente a determinate teorie pedagogiche, un insieme che acquista valore nell’atto educativo in una perenne ricerca di una migliore “messa a punto” che coinvolge in una l’educatore, l’educando, l’ambiente in cui concretamente essi operano ed i procedimenti stessi usati. Un continuo trasformarsi e rinnovarsi delle tecniche è implicito quindi nel processo educativo.

I problemi vari e diversi che sorgono in relazione alle varie e diverse fasi di sviluppo del bambino che si fa uomo, trovano infatti il loro principio unificatore, nella costante del processo stesso: l’umanità nel suo divenire.

Riconosciamo determinante per la nostra formazione l’incontro col Freinet perché da lui abbiamo appreso a considerare la cooperazione, sia fra insegnanti con altri insegnanti e di alunni fra di loro e con altre classi un *sistema* di lavoro. Dal Freinet abbiamo inoltre accettato il senso della ricerca permanente e l’antidogmatismo che lo stesso senso della ricerca comporta.

Indispensabile fondamento delle tecniche così intese è il rispetto effettivo della persona dell’alunno, la disponibilità a svolgere una continua opera affettiva, intellettuale e sociale e soprattutto una accettazione dell’alunno (e dico alunno perché intendo riferirmi all’intero svolgersi dell’attività educativa), delle sue possibilità, dei suoi limiti e dei suoi condizionamenti per aiutarlo a liberarsi da essi ed a crescere con gli altri e per gli altri restando nel contempo se stesso. È questo il vero valore rivoluzionario del modo di intendere le tecniche. Un modo che pone veramente l’uomo intero al centro

dell'interesse educativo, l'uomo nel suo evolversi dalla infanzia alla adolescenza, alla maturità, cioè per l'intero corso della sua vita.

Se così non fosse, se non ci fosse questo spirito animatore ed educatore a muovere l'uso delle tecniche stesse: il testo libero, la stampa del giornalino, la corrispondenza scolastica, le varie tecniche per l'educazione artistica sarebbero ben povera cosa. Per questo non riteniamo affatto superate le nostre tecniche, superati possono essere solo gli strumenti ed il progresso ne offre oggi di ben più validi del nostro modesto complessino tipografico, dei monumentali registratori e di tanti altri accessori, i più costruiti proprio da noi stessi. Ed a chi pensasse che la nostra attività si reggesse soltanto sulla creatività, altra accusa che ci veniva rivolta, dirò che essa esigeva invece una accurata doppia programmazione, una nostra e una della classe.

Una delle difficoltà maggiori che abbiamo dovuto superare dal momento stesso che *siamo scesi dalla cattedra* è stata proprio la ricerca del modo di disciplinare l'apparente caos, che la trasformazione dei rapporti scolastici in rapporti umani comporta, in un ordinato svolgersi di attività programmate. Apparve allora chiaramente che in ogni attività esiste una parte che è tutta dell'alunno ed una che è tutta nostra e l'interazione fra le due parti è naturale. Il bambino ci offre il *materiale*, è affar nostro ordinare questo materiale con intelligenza, sfruttare pedagogicamente ogni minima occasione che ci viene porta, potenziare al massimo gli interessi in atto. Una volta che si è creato un tale clima di fattiva collaborazione la figura dell'educatore, senza perdere minimamente la sua importanza viene considerata parte integrante e preminente della classe.

“Quanti siete?” fu chiesto ai miei bimbi di una classe prima. “Trenta” fu risposto, loro 29, una io... “e chi è il più bravo?” coro di voci: “La nostra maestra”. Una di loro, la più brava, *primus inter pares*!

Accennerò ora brevemente alle tecniche che ho già nominato.

Il testo libero è indubbiamente la tecnica base per un approccio felice al “leggere, scrivere e far di conto”. Nasce fin dal primo giorno di scuola dalla viva voce del fanciullo con perfetta interazione con l'ambiente in cui si vive, e lega immediatamente la parola scritta all'idea in essa racchiusa. Idea che non sorge sotto l'impulso della visione concreta della cosa reale, ma che zampilla spontanea dal sentimento che l'ha suscitata.

Col testo libero non vi è nulla di dato, ma tutto da conquistare, con uno sforzo non facile in quanto tutta l'impostazione dell'apprendimento fa leva

esclusivamente sulla esigenza ad esprimere se stesso. In esso il bambino esprime il suo mondo “in cui le cose hanno ancora il linguaggio che noi adulti non sappiamo più ascoltare”. Col testo libero il patrimonio inestimabile di fresche sensazioni, di brillanti fantasie, di meravigliose intuizioni non viene posto bruscamente a contatto con un meccanismo, spesso mascherato d’attivismo, che stritola ogni spontanea espressione, ingenerando l’abitudine a considerare la parola più come un insieme di suoni da esprimere oralmente o per iscritto, che come l’espressione del contenuto di un pensiero.

Sin dai primi giorni di scuola non esistono analfabeti spirituali: per loro leggere, seppure idealmente, significa subito impadronirsi di un pensiero; scrivere sia pure con strani segni, significa sempre l’espressione viva e spontanea di un pensiero. Col testo libero tutto viene “dal di dentro” e vengono accolti dal di fuori solo gli accessori della tecnica del leggere e dello scrivere. È questa meravigliosa ansia di espressione che determina la spinta verso acquisizioni sempre più vaste e complesse ed è questa esigenza che estendendosi nel tempo e nello spazio permette a noi di seguire e favorire il corso dello sviluppo naturale, psichico ed intellettuale dei nostri ragazzi.

La scelta e lo sfruttamento pedagogico del testo, visti nello spirito che ha mosso i bambini ad esprimere se stessi non sono che momenti successivi e non necessari, che possono esserci o no, a seconda dell’interesse suscitato dal testo stesso, da tutto un *quid* imponderabile che non si può suscitare ad arte, ma che una volta suscitato fa sì che il testo libero divenga tecnica del testo libero senza soffocare né la spontaneità né la personalità.

Non bisogna dimenticare che il testo libero scelto non significa un testo solo per tutti, ma venti o più testi per *uno* alla cui stesura definitiva tutti partecipano attivamente, senza sentirsi né mortificati, né diminuiti perché ormai il loro potenziale emotivo è già stato scaricato ed il testo scelto ora appartiene a tutti... che lo stamperanno, lo illustreranno, lo invieranno ai corrispondenti e, se è il caso, ne trarranno lo spunto per libere drammatizzazioni, per ricerche od inchieste. Come vedete le tecniche, pur avendo ciascuna una specifica funzione o si prendono in blocco... o è meglio non prenderle.

Tre sono i momenti cruciali che costantemente, sia pure in successioni diverse, si presentano nello svolgersi di ogni attività. Primo è il momento individuale della libera espressione del proprio io, momento dal quale

nasce il principio di intendere la libertà come diritto di esprimere il proprio pensiero ed il conseguente dovere di ascoltare il pensiero degli altri e valutarlo.

A questo primo momento individuale segue il secondo momento socializzante: la scelta del *materiale* su cui lavorare (sia testo libero, che ricerca, che drammatizzazione, ecc. ecc.) su cui impegnare l'intera scolaresca, scelta che avviene democraticamente a maggioranza, dopo vivaci discussioni.

Segue il momento della formazione dei gruppi di lavoro per il conseguimento dello scopo prefisso, a cui si aderisce per libera scelta. Momento questo molto importante perché porta alla presa di coscienza delle proprie limitazioni, ma anche delle proprie possibilità. Il lavorare insieme per uno scopo comune porta poi a comprendere il valore della cooperazione:

Dare di sé il meglio

*aiutare chi ha bisogno di aiuto
e nel contempo chiedere liberamente aiuto al compagno
se si è in difficoltà.*

Inoltre, il lavoro di gruppo esige un rispetto pieno della data proposta per l'esposizione del lavoro a tutta la comunità. Da ciò la necessità di una programmazione delle varie attività. Ciascuno si sente quindi investito della propria responsabilità e di quella del gruppo di cui fa parte nei confronti della comunità scolastica.

Posso garantirvi che ad ogni livello i bambini, gli adolescenti, i giovani rispondono, sempre nei propri limiti, positivamente ad una tale presa di coscienza del vivere democratico.

Parliamo ora del rapporto fra insegnanti, indubbiamente più gratificante per noi. Eravamo in pochi all'inizio ed ogni nostro convegno ci ha portato nuovi amici e nuovi collaboratori. Ogni nostro convegno ha sempre segnato una pietra miliare nel nostro cammino di uomini e di educatori con un risultato fecondo sul piano pedagogico ed umano insieme. Chi veniva, e venivano a loro spese da ogni parte d'Italia, Sicilia e Sardegna comprese, non cercava soltanto nuove e più perfette tecniche di lavoro, ma il festoso incontro con amici cari. Il non sentirci soli ci ha permesso di resistere a pressioni di ogni genere e di proseguire verso la mèta che ci eravamo prefissa. Per primi, credo, abbiamo cercato di superare il solco profondo

che divideva e divide ancora i vari ordini di scuola: elementare, media inferiore e superiore, università.⁴

Ai nostri convegni partecipavano insegnanti di ogni grado, anche se i maestri erano più numerosi. Basta sfogliare i bollettini di quegli anni per constatare che veniva per la prima volta considerata la necessità del rapporto fra tutti gli ordini di scuola. Non c'era però chi saliva in cattedra, ci si sentiva tutti uguali e tesi verso uno stesso scopo. Ci si sedeva a caso e si ascoltava con la medesima attenzione chi relazionava le sue esperienze nel ciclo elementare o medio; i pedagogisti illustri venivano con noi per vivere fra noi un'esperienza inimitabile, ascoltavano le nostre relazioni, partecipavano attivamente ai gruppi di lavoro restituendoci spesso le nostre esperienze più riuscite attraverso pubblicazioni di alto livello che si traducevano per noi in strumenti di lavoro.

I tempi di ieri sono ancora i nostri tempi. I problemi che noi tentavamo di risolvere sono ancora i problemi di oggi. Io li vivo indirettamente attraverso i miei ex alunni ora insegnanti. Per dir meglio, i problemi che l'educazione pone non attendono certo la loro soluzione almeno parziale né dal tavolino personale né dal tavolo dei Ministri. Essi sono in parte risolvibili nella misura in cui esiste la volontà comune di affrontarli dalla base alla sommità, cioè per tutti i suoi gradi.

Essi esigono un forte impegno sociale che non è stato finora tradotto in coraggiose iniziative veramente innovatrici a livello ministeriale, esaurendosi piuttosto in sterili tentativi che hanno portato una confusione ancor maggiore in un campo così delicato ed importante qual è quello dell'educazione delle nuove generazioni. Perciò affermiamo che mai come ora c'è bisogno del MCE, oggi più che mai occorre rompere l'isolamento di chi intende veramente educare e si trova coinvolto in un'équipe, team, *gruppi obbligati dall'alto* a lavorare insieme.⁵

A noi almeno era permessa la scelta... Comprendiamo quindi perfettamente che gli ostacoli che si frappongono oggi alla conquista di un vero spirito cooperativo sono forse ancor più gravi di quelli che abbiamo trovato noi anche se sono di altro genere.

Noi abbiamo fatto la nostra parte e siamo certi che voi, come avete fatto finora, continuerete con lo stesso spirito, con la stessa costanza ed anche con lo stesso coraggio che ci mosse in tempi lontani, a combattere per creare nella Scuola le premesse per un armonioso sviluppo della personalità intera del bambino, dell'adolescente e del giovane ai fini di un domani in cui sia

possibile vivere non più solo nel campo individualistico del proprio io, della propria casa, del proprio Paese, ma nel mondo e per il mondo.

Ed ora mi viene un dubbio... Per anni ci siano dovuti difendere dall'accusa di esasperato tecnicismo, materialisti che credevano di rivoluzionare l'insegnamento con l'uso di un complessino tipografico e di una didattica esclusivamente pragmatica, non vorrei che nel clima di nuovo illuminismo che pervade la metodologia odierna fossimo ora tacciati di ideologismo!

¹ Testo dell'intervento tenuto a Fano, novembre 1991, in occasione del 40° della Fondazione della CTS (ora MCE).

² E in ogni caso si riconosce agli antichi la saggezza.

³ Vedi Parte prima, "Il suo rapporto col Movimento", p. 41 e seguenti.

⁴ Il problema della continuità dell'insegnamento, negli ultimi decenni, ha prodotto non poche circolari ministeriali e varie esperienze che tuttavia non sono riuscite a cambiare l'atteggiamento di "freddezza" fra i vari gradi di scuola. Per tornare indietro nel tempo, i Programmi del 1955 suggerivano che la scuola elementare dovesse porsi "*su una linea di naturale continuità con quanto l'alunno ha già imparato, inteso e sentito nel cerchio della famiglia, del suo ambiente naturale e sociale, delle istituzioni educative che abbia frequentato...*" (dalla Premessa); tuttavia già la Fantini accennava alla continuità nell'immediato dopoguerra (vedi "Educazione linguistica" p. 283). Ancora più indietro nel tempo, Giuseppe Lombardo Radice nel libro *Lezioni di didattica* (1ª edizione nel 1912) scriveva: "*Non esistono problemi dell'educazione che riguardino un solo istituto scolastico. Se un principio vale per una scuola, vale per tutte: dall'asilo d'infanzia all'università*" (p. 47); ancora: "... è vera colpa di ordinamenti scolastici o di persone che dirigono scuole, quella di rompere la compagine di una scolaresca, attraverso i vari anni scolastici, sia col separare gli scolari, sia col toglierli al loro maestro, che dovrebbe accompagnarli. Sono scosse e sobbalzi che tornano a danno dell'efficacia dell'educazione..." (p. 33); e aggiunge la necessità della collaborazione fra docenti per superare "*la mostruosità didattica del docente che si chiude come il filugello nel suo bozzolo, e ignora il filugello dell'altro bozzolo*" (p. 47). Non è superfluo sottolineare il divario fra il sorgere della consapevolezza pedagogica del problema e le resistenze all'innovazione fraposte da una parte della classe politica e del corpo docente, come si può constatare attualmente nei riguardi delle riforme promosse dai ministri Luigi Berlinguer e Tullio De Mauro.

⁵ Si riferisce ai cosiddetti “moduli organizzativi”, avviati in forma sperimentale nell’anno scolastico 1987-1988 con la breve C. M. n. 288 del 22.9.1987 ed estesi con le C. M. n. 143 del 24 maggio 1988 e n. 196 del 5 giugno 1989. Sono stati adottati in via definitiva con la legge n. 148 del 5 giugno 1990. Questa legge intervenne anche sulle molteplici esperienze organizzative fiorite dagli anni ’70 in poi riducendole a due: i moduli e il tempo pieno (con divieto di ampliamento).



I Piccioni e il gufo (4)

Un giardino
 questo libro - ma quasi mai
 lo parlo per la bellezza
 e la bellezza è la sua
 bene che mi piace molto
 tutti più delle altre.
 Il libro è molto bello,
 e non per dire come
 lungo, ma è bello
 per davvero.

Parole da vocabolario
 o: 3 volte con il for.
 O: Omo, Omo.
 Tronitelli, l'ho già detto
 di quante, = 3 anni
 Logu, = 30 giorni in logu
 Sallus: Omo delle
 Paltos, Marguina lei molto
 Omo: Paltos, come si fa
 ma a se e bianchi.
 Tronitelli: per il punto
 molto forte.

Trame
 Il libro parla di tempo
 e di vite di animali, ma
 non solo a se - for, anche
 delle verdure, e come un
 bellissimo dialogo
 che sono tanto bei
 racconti e molto
 interessanti
 E for me molto bell

Le parole hanno un
 buon senso proprio
 e hanno anche un
 to mettere per le
 sp.
 Le + col mettere
 fanno il modo.
 Il tempo è un ani-
 ma molto utile per
 che difende le verdure dai
 bruchi.

Ulteriori aspetti
 di educazione linguistica

APPENDICE

*Trascrizione completa di alcuni giornalini scolastici realizzati
dagli alunni di Anna Fantini
Elaborati di alunni e studenti*

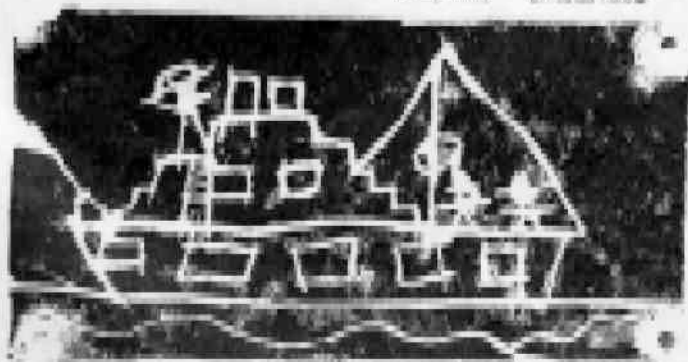
LA GITA A LIVORNO

Domenica sono andato a Livorno e là ho visto una nave.

L'ho visitata tutta e mi è piaciuta tanto, ho visto anche dove sta il timoniere.

Mentre tornavo a casa, ho visto un cavallo in uno steccato di legno e quando sarete passati mi ha fatto un nitrito.

Nedini Maurizio



LA TRATTA

N.1 Aprile 1951

Questa raccolta di lavorini infantili vuol essere solo un invito ai Maestri a collaborare con noi: la tecnica della “Tipografia a Scuola” raggiunge il suo effetto solo quando funziona in classe e sono i bambini, non solo a scrivere e disegnare, ma anche a comporre, a incidere, a stampare ed infine a scambiare i loro scritti con i corrispondenti lontani.

Tramonto

Ieri sera, al tramontar del sole, l'aria diventò più serena: prima di andare al di là dei monti, il sole fa sempre un saluto; riguardando la terra rimanda la sua mano calda per salutare e per dire agli uomini: “O miei cari, vado via e non sono sicuro di ritornare, se delle volte venissero le nuvole voi potrete dire: – Ieri sera il sole ci ha salutato”.

Testaguzzi Giuliana Classe IV

La bottega di Sergio

Sergio è un negoziante chiacchierone. Quando viene qualcuno dice: “Bè, come va la vita?” Oppure: “Come sta vostro marito?” Se è un uomo dice: “Come stanno vostra moglie e i vostri figli?” L'altro risponde: “Né bene né male”.

Poi comincia a ciarlare, dice della bottega, del guadagno e delle spese che fa. Poi comincia a dire dei partiti, e delle altre cose. La gente scrolla la testa e gli risponde: “Male, male!”

Sergio vende la stoffa; è un uomo grosso e basso. La gente dice che è un ciarlone.

Meloni Giuseppe Fano Cl. III

Il babbo rideva

Quando sono ritornato dalla scuola ho preso un pezzo di pane e sono andato là nel campo a mangiare gli steli della sulla.¹

Mentre raccoglievo le “guide” sento fare: “Sci! sci!” Era una lunga serpe che mi strisciava dietro. Io ho cominciato a chiamare il babbo: “Babbo! babbo! vieni qui ad ammazzare una biscia che mi insegue”. Allora il babbo ha preso una canna e le ha dato otto bacchettate. Anche dopo morta si muoveva. Io sono andato a prendere una vanga, ho fatto una buca e l’ho messa dentro. Dopo averla coperta, mio fratello ci ha messo sopra una canna, e poi ha colto le margherite e le ha piantate intorno alla canna. Mio babbo rideva!

*Marchionni Domenico
Monteciappellano – Cl. IV*

Notizie storiche di Fano

Non si hanno notizie sicure sull’origine della città, sembra che il territorio metaurense fosse in un primo tempo abitato dagli Umbri, poi sopravvennero gli Etruschi e secondo alcuni studiosi sarebbero stati questi a fondare Fano qualche tempo prima della fondazione di Roma. Secondo altri invece sarebbero stati i Romani stessi a fondarla, quando il console M. Curione sconfisse l’esercito dei Galli; in tale occasione essi avrebbero eretto appunto quel famoso tempio dedicato alla dea Fortuna per essere stata questa favorevole nella battaglia. Da quel tempio prese nome la città che fu chiamata “*Fanum Fortunae*”.

Bambini!

Questa pagina è riservata alla vostra corrispondenza: se volete chiedere o scambiare, con bambini lontani, cartoline, cartine, francobolli, notizie storiche, geografiche, economiche, folcloristiche ecc.; se volete scambiare materiali vari per le vostre raccolte; scriveteci pure che noi pubblicheremo le vostre richieste.

Intanto inviateci qualche bel lavorino, possibilmente illustrato, per il nostro giornalino. Indirizzate a: Anna Fantini. Viale Gramsci, n. 42 – Fano.

Colleghi!

Dotate la vostra classe della “Tipografia a Scuola”, lo strumento didattico più efficace e moderno, il più adeguato alla scuola attiva.

Unitevi a noi per la costituzione della “Cooperativa Italiana della Scuola Moderna” e per l’applicazione nelle nostre scuole delle “Tecniche Freinet”.

Scrivere per informazioni a: G. Tamagnini, Borgo Venturini, Fano.

Bambini!

Collaborate con i vostri insegnanti per l’acquisto della Tipografia a Scuola: essa vi permetterà di avere non uno, ma mille libri divertenti, tutti scritti da voi e da bambini come voi.

¹ Erba della famiglia delle Papilionacee, coltivata per l’alimentazione degli animali e utilizzata appena falciata oppure essiccata come fieno per le mucche. I contadini, in mancanza di meglio, ne mangiavano lo stelo dolce e succoso.

FRINSJEEDAG.

De derde dinsdag in september is
het Frinsjeedag.

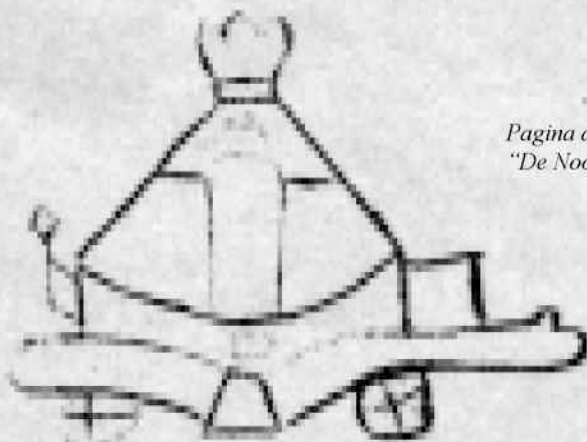
Dat wordt ook op de T.V. uitgezonden.
Ik heb de Gouden koets nog nooit echt
gezien.

M'n broer zegt, dat de Gouden koets
wel eens in Utrecht is geweest.

Hij kon bezichtigd worden voor een
kwartje per persoon.

Hij stond toen in een grote Rijnaak
die in de Vaartoorijn lag.

Jan Snellenberg.



*Pagina dal giornalino
"De Noordzeester" di
Utrecht*

IL GABBIANO

Gennaio 1952, Anno I, n. 1

**Giornalino
della Scuola di Marotta
“Piccola Oasi”
Classe 3^a/A**

Nell’iniziare la pubblicazione del nostro giornalino¹ inviamo un fraterno saluto a tutti gli amici lontani e vicini che ci hanno già inviato il loro:

Scuola Freinet, Vence – Francia²
Scuola di Vaulx en Velin – Francia
Scuola di Le Taillan – Francia
Scuola di Calerguen – Francia
Scuola di Galas – Francia
Scuola di Tourves – Francia
Scuola di Vogelenzang – Olanda
Scuola di Cololane – Dakar
Scuola di Moknine – Tunisia
Scuola Petrarca, Cl. V Sez. C – Firenze
Scuola di Pianacci – Mondavio

La maestra A. Fantini è associata alla Cooperativa della “Tipografia a Scuola”.

È arrivata la tipografia

Noi nella nostra scuola abbiamo preparato la stamperia per stampare e per mandare i giornalini ai nostri compagni che ci scrivono.

Noi ancora non li conosciamo e quando noi gli scriveremo, loro subito ci risponderanno, e così ci conosceremo e saremo amici.

Nel primo giorno che abbiamo stampato c’era un chiasso che non si

poteva più stare, e la signora diceva: Pazienza, è il primo giorno e fanno chiasso! Ma il secondo giorno erano più buoni, e la signora diceva: Vedete, bambini, come si lavora bene oggi!

Ora nella nostra scuola stiamo a fare tante belle cose, e c'è un bravo ragazzo che si chiama Gino e stampa tutto bene; noi gli diciamo che è bravo e la signora dice che è il nostro operaio della scuola.

Adesso stiamo preparando tante cose per Natale.

Flego Angelo

Piccola Oasi

A Marotta c'è un collegio che si chiama "Piccola Oasi", e raccoglie i bambini di tanti paesi d'Italia. Adesso vi parleremo della nostra classe. Noi siamo trenta dentro una classe, e facciamo la terza A.

Marotta si trova sul mare, il mare è il nostro amico vicino, noi lo guardiamo alla mattina e lo vediamo molto bello, quando è estate è bellissimo il nostro mare.

Dentro la classe ci sono bambini bravi e svogliati, certi bambini sorridono sempre, per esempio come mio fratello, certi mai non sorridono, come Bortoli. Noi ci vogliamo bene e lavoriamo molto.

La nostra classe è come tutte le altre, solo che è più importante per noi perché è la nostra.

Leiler Guerrino

Pesca nell'Adriatico

Noi abitiamo vicino alle case dei pescatori in riva al mare. Ogni giorno li vediamo con le loro barche che vanno nel mare e li vediamo quando pescano i pesci.

Quando ritornano tirano la barca sulla spiaggia, perché a Marotta non c'è il porto, mettono bene in ordine tutto nella barca e accomodano le reti.

Quando il tempo è buono noi giuochiamo sulla spiaggia e parliamo sempre coi pescatori del nostro mare e della pesca.

Oggi siamo andati a trovare un pescatore vecchio, e ora ci andremo sempre e scriveremo tutto quello che avremo imparato sulla pesca del mare Adriatico.

Il pescatore era dentro la sua casa che puliva le conchiglie, è un vecchio gentile, ha gli occhi rossi intorno, i baffi bianchi molto grossi, e sulla testa porta un cappello nero molto alto e molto sgualcito.

Il nostro Adriatico è un mare non molto profondo e molto pieno di pesci. Certi pesci si pescano vicino alla riva, altri invece in alto mare.

Noi gli abbiamo domandato molte cose, e ci ha risposto di buon piacere. Le stagioni più importanti per la pesca sono: Aprile, Maggio, Giugno.

Tutti

(continua)

NOSTRE FANTASIE

La luna piange

La luna è un po' curiosetta perché guarda tutto, ma è buona. Un giorno senti bussare, era una stellina: – Oh luna bella, abbi pietà di me! Io non ho mamma, mi fai restare vicino a te, staremo sempre vicine!

La luna commossa disse di sì e la volle volentieri. Così vissero felici e contenti. Ma un giorno la stella si sfilò e cadde sulla terra con una grande luce e morì. La luna cominciò a piangere per il dolore e venne tutta nebbia.

Corinto Alfonso

Il piccolo pastore

In un piccolo monte abitava un piccolo pastore che non aveva nessuno e tutti i giorni andava a pascolare le pecore. Un giorno, mentre pascolava, gli venne in mente di andare in città a vendere due pecore e andò.

Mentre camminava, vide una guardia che portava un uomo, allora lasciò le due pecore, si fece avanti e disse: – Per questa volta perdonatelo.

La guardia così cattiva disse di no e se ne andò.

Il pastore tornò a prendere le pecore e ne vide solo una e tutto arrabbiato andò dal giudice e gli disse: – A me hanno rubato una pecora.

E il giudice gli disse che gliela ritrovava. Il pastore se ne andò e incontrò la guardia e gli disse: – Cosa avete fatto?

E lui gli disse tutto e la guardia gli disse: – Perdonatelo.

Il pastore disse di no e la guardia gli disse: – Pensa per te e non pensar per me.

Il pastore capì allora che bisogna pensare per se stesso.

Billi Giovanni

Presentazione

*Ho gli occhi birichini
e mi chiaman Ridolini.
So fare gli scherzetti,
il mio nome è Allegretti.*

Storiella

Un coniglietto stava sopra un tetto. Uno disse: – Poveretto, che stai a fare sopra il tetto?

– Mi sono riposato perché stavo in brutto stato.

– O poveretto, vieni con me a braccetto.

Il coniglietto allora se ne è andato alla sua casa tutto consolato.

¹ Vedi le notizie sul *Collegio Zandonai*, a p. 114, nota n. 3, e sulla *Scuola Piccola Oasi* a p. 153, nota n. 1.

² La qualità di stampa di questa pagina del giornalino non consente di trascrivere con precisione i nomi di alcune località straniere.

IL GABBIANO

Dicembre 1952, Anno II, n. 1

**Giornale dei bambini
della classe 4^a/A
“Piccola Oasi”
Pesaro**

Cari amici di Francia, Olanda, Tunisia, Dakar e voi, a noi più vicini di Roccanova e di Signa.

Avremmo voluto scrivere a tutti ma le vacanze sono già arrivate. Giunga a voi e ai vostri maestri l’augurio e il saluto affettuoso nostro e della nostra maestra.

Leiler, D’Agostini, Flego e tutti gli altri.

Autunno

L’Autunno è arrivato. La foglia prima era sull’albero e invece adesso è là nella strada, proteggeva i frutti rosei, e vedeva delle volte i bambini staccare i frutti che ancor non erano maturi, e buttare a terra le sue sorelle.

Prima tutti la lodavano, ma adesso che è in terra la calpestando, povera foglia! Prima che era vicino all’amico albero tutti venivano sotto la sua ombra a riposarsi, poveri e ricchi, mangiavano i suoi frutti gustosi quando avevano fame e la foglia era felice.

Poi venne l’Autunno e a poco a poco la foglia da verde è diventata giallastra, il contadino non pensa più alla foglia.

Ecco, adesso la foglia è per terra davanti la porta del forno, ecco il soffio del vento la trasporta davanti alla scuola, nessuno pensa a lei, tutti la calpestando, solo il povero albero guarda e piange con le sue braccia scheletriche. La foglia pensa: Almeno fossi vicino alle mie sorelle!

Eccola là, nella strada, i viandanti la calpestando e ci sputano sopra. Quella foglia dopo un poco, è diventata terra, e forse a primavera quando la terra si sveglia, la foglia crescerà.

Leiler Guerrino

O Novembre, sei arrivato!

*Tutti camminano tristi per la via,
o Novembre, che malinconia!*

*Tutto è silenzioso
tutto è addormentato
solo Novembre si è svegliato!*

Leiler Guerrino

Il mare d'autunno

In autunno, il mare alla notte brilla, la luna lo fa splendere in un modo straordinario, ma più in su, dove ci sono gli scogli, le onde non luccicano ma sbattono furiosamente contro gli scogli perché sanno che l'autunno è venuto e ora le onde non sono quiete come all'estate che sembravano caprette che saltavano.

Ora sono disperate perché quando l'inverno le sorprenderà dovranno muggire furiosamente e dovranno far sentire la loro voce per tutta la città e forse anche fino alle colline.

Il mare si sta svegliando perché all'estate il mare dormiva, ora ad ogni più forte soffio del vento d'autunno, il mare sbatte sempre di più e si agita sempre più.

Giordano D'Agostini

Il mare

In autunno il mare non è come d'estate calmo azzurro, ma è burrascoso. E il cielo è grigio, quasi sembra nemico del povero mare, ormai non si

riconoscono più. I pescatori ora non vanno a pescare più tante volte come vanno a pescare all'estate.

Ora il cielo si fa scuro, il sole sembra che lo faccia apposta a non uscire, sembra quasi che il sole dica: Ora è autunno, è freddo! Quasi sembra che il sole senta freddo e ogni tanto si affaccia dal suo nascondiglio per vedere se c'è il nemico. Quando il nemico se ne sarà andato il sole comincerà a splendere con i suoi raggi d'oro.

Corinto Alfonso

La nebbia

Ed ecco oggi al mattino appena alzati una nebbia fitta che quasi non si poteva vedere e, guardando di fuori, mi piaceva di vedere la brina e mi piaceva andare fuori a vedere se c'era o non c'era e invece non sapevo niente.

Quando mi sono pettinato mi sono messo seduto nell'armadietto e pensavo: Se fossi di fuori cosa potrei fare? Potrei vedere la brina che è sciolta nel nostro campetto dove giuochiamo. A me piace vedere dalla finestra e vedere il campo tutto bagnato dalla brina. Ma tutte silenziose sono le strade oggi, la nebbia non fa vedere niente.

Emilio Dalò

Un ricordo

Io a casa avevo un fiorellino nato da poco, il suo nome era il garofano, era molto carino. Quando passavo davanti a lui mi veniva l'idea di andare ad odorare e mi curvavo per sentire il suo odore.

Intanto il garofano cresceva sempre più e era diventato grande e i suoi fiori erano sbocciati con i loro bei colori rossi, erano più profumati di prima. Un giorno un bambino passava e lo vide, prima lo stette a guardare un bel pezzettino, e poi cacciò la mano dentro nei buchi della rete e lo ruppe e lo mise nel suo maglione.

Ormai il garofano era morto e a me è dispiaciuto tanto perché l'avevo visto nascere, a poco a poco.

Clini Giorgio

Il mio pensiero

Quando vedo i treni che passano e ripassano per le loro rotaie e con le loro ruote di ferro chiasseggiano, penso: Ma guarda un po', quel treno che passa tante volte al giorno non si stanca mai? Poi dico anche dentro di me: E chissà quanti uomini viaggiano lontano lontano per i loro affari!

Quando io ero a Marotta ci montavo anch'io per andare a casa mia. Tutta quella gente che viaggia chi sa dove va, chi sa cosa avrà fatto, che penseranno fra di loro? Può darsi che viaggino per andare all'ospedale, o alle scuole superiori. O sono mamme che vanno forse a trovare i figli nei collegi lontani.

Renzini Terzo

Le castagne

*Sono spinose e brune
vivono sulle montagne
e si chiamano castagne.
Sono intorno tutte armate
da una forte corazza son circondate.*

Dicono:

*È verde la mia spina,
ma dentro ho farina.
Son molto utile a fare il pane
ed altre cose quotidiane.*

Mario Allegretti

Sogno di Natale

Questa notte ho sognato che era il Natale, io stavo a casa insieme ai miei genitori. Alla sera, appena mangiato, i miei compagni erano venuti a casa mia per giocare a tombola. Io perdevo sempre perché invece di stare attento

parlavo con mia mamma. Dopo un po' andarono via tutti perché avevano sonno. Alla fine siamo andati tutti a letto.

La mia mamma perché era freddo, mi aveva messo a dormire in mezzo a lei e mio padre. Io abbracciavo mia mamma perché era tanto tempo che non la vedevo e le volevo tanto bene, finché mi sono svegliato ed ero abbracciato al letto.

Mangiabene Francesco

Il piccolo festoso alberello di Natale

C'era una volta un piccolo ma piccolo alberello di Natale. Il giorno di Natale l'alberello fece festa con i torroni, le caramelle, le arance e le candeline. Ecco passato il Natale e il bimbo fece festosa festa con i suoi fratellini, e dopo un po' l'alberello fu spogliato. Le campane avevano squillato i loro canti, l'alberello aveva fatto la sua festa.

Gambini Fausto

La vigilia di Natale

Le donne del paese corrono tutte affannate, ora di là ora di qua preparano la roba per il giorno che deve venire, preparano dolci, torte, paste, ecc... Gli uomini aiutano anche loro, i bambini aggiustano i piccoli presepi, guardano se manca o un pastorello o qualcos'altro.

E le vecchiette?

Le vecchiette non sanno che fare, guardano i bambini piccolini, e gli dicono o una favola o una canzoncina da dire davanti al Bambino Gesù. Per la vigilia di Natale tutti hanno qualcosa da fare.

Renzini Terzo



Pagina dal giornalino "De Noordzeester" di Utrecht

DALL' AUTUNNO ALLA PRIMAVERA

Anno scolastico 1952-1953

Appendice al Gabbiano
Giornale dei bambini della classe IV A
“Piccola Oasi”
Pesaro

L'autunno

*L'autunno è arrivato!
L'albero del suo verde è spogliato.
Adesso è lì scheletrito.
Il viandante dà un'occhiata
e va dritto per il sentiero
non sente più il cinguettio
nemmeno il mormorio
di un ruscello.
Solo un uccello canta tristemente
dalla sua gola
esce un canto che dice:
Rallegratevi dell'autunno
o buona gente,
pensate all'inverno
che non è divertente!
Anche il sole non si fa vedere.
Ecco il soffio del venticello,
e la foglia si prepara a cadere.
Anche le rondinelle son partite
e l'albero le guarda
con le sue braccia scheletrite,
piangendo e esclamando:
O, se ci fosse la nostra sorella
la bella primavera!*

*Ma l'uccellino cantando dice:
Su rallegratevi dell'autunno!
Anche il cielo è taciturno
tutto intorno è triste.
L'uccellino anche se è solo dice!
Su, rallegratevi dell'autunno!*

Leiler Guerrino

Notte di Natale

*In questa capanna
coperta di un bianco manto
si sente un canto
di angeli in coro.
Ecco i tre Re Magi
il primo offre mirra
il secondo incenso
il terzo oro.
Cade la neve
sulla capanna, lieve lieve
È nato il Redentore,
il nostro Salvatore!
La stella lentamente cammina
nel cielo così bello.
Una candida pecorina
l'ha donata un pastorello.
Gli stanchi pastori
adorano Gesù
fra tutti quei splendori.
È nato il Redentore
il nostro Salvatore!
In quella misera paglia Gesù è nato
e l'asino e il bue
lo riscaldano con il loro fiato.*

*Giuseppe e Maria
guardano il loro figlio
candido come un giglio
Cade la neve
sulla capanna, lieve lieve...
È nato il Redentore
il nostro Salvatore!*

Guerrino Leiler

La semina

*Ecco novembre,
la semina s'appressa,
il contadino è lieto
per la raccolta a giugno,
e pensa alle fatiche
dell'altro anno, alla raccolta
dell'abbondante grano.
Ecco ora è nel campo
e la seminatrice passa, passa...
e il contadino contento canterella
per la raccolta di quest'anno.*

Coli Alvaro

La castagne

*Sono spinose e brune
vivono sulle montagne
e si chiamano castagne.
Sono intorno tutte armate
da una forte corazza son circondate.
Dicono:
È verde la mia spina,*

*ma dentro ho farina.
Son molto utile a fare il pane
ed altre cose quotidiane.*

Mario Allegretti

Novembre

*O Novembre, sei arrivato!
Tutti camminano tristi per la via,
o Novembre, che malinconia!
Tutto è silenzioso
tutto è addormentato
solo Novembre si è svegliato!*

Leiler Guerrino

Carnevale

*O guarda chi viene
dalla valle,
sì, è proprio lui,
è Carnevale!
Gridano i bimbi:
Oggi ogni scherzo vale.
Corrono i ragazzi allegramente
e canzonano la gente,
Uno si maschera da Arlecchino,
un altro da pinguino.
Ogni mamma al figlio
una maschera fa
e chissà che gioia ci sarà!
Che capricci, che festa!
Con questo chiasso si perde
la testa!*

Leiler Guerrino

Marzo

*È arrivato Marzarello
col suo dolce solicello
col suo sacco di verdura
per far festa alla pianura
per far festa alla campagna
alla valle, alla montagna.
Per far festa ai fiorellini
che son tanto piccolini.*

Corinto Alfonso

Primavera

*L'inverno se n'è andato
pian piano e sconcolato,
ma poi quando tornerà
il malanno rifarà!
Odor di rose nelle aiuole,
si sente anche odor di viole,
Anche il biancospino
nelle strade fa capolino.
L'uccellino ha cantato
nel cielo profumato.
E il mare con le onde
sbatte sulle sponde.
Poi anche Marzo se ne andrà
mentre Aprile arriverà.*

Allegretti Mario

Risveglio di primavera

*Al mattino
si alza il bambino dal suo lettino.
Anche lo scoiattolino
salta tutto allegro nel sereno mattino.
Anche il sole,
fa risvegliare i fiorellini
nelle loro aiuole.
È il gallo che ha cantato
e che tutti ha svegliato.
Anche il biancospino si è svegliato
nel sereno mattino.
Tutta bella, tutta odorosa
si è svegliata anche la mimosa.
Primavera tutto ha profumato,
e tutto il mondo ha svegliato.*

[l'autore non è indicato]

Primavera

*Primavera... un po' di sole,
un po' di pioggia, un po' di vento,
un po' di stelle nel firmamento.
Che bella sei, Primavera, con tanti fiori
di tanti colori
che pare vengono verso di me.
Con te la gioia si spera
Che potrei fare senza di te?
Primavera padrona delle fiorite
come son belle le gite
con te!
Primavera, tu mi porti i canti degli uccellini
e i profumi dei giardini,
non c'è niente più bello di te!*

Coli Alvaro

Maggio

*Arriva lento, lento
Maggio;
non c'è più il vento,
le foglie ha messo il faggio.
canta l'usignolo,
brilla nel cielo il sol cocente,
ciancia la rondine a volo,
com'è contenta la gente!
Ecco il tramonto,
il cielo sembra dipinto
dalla campagna si allontana un canto
come profuma il giacinto.
Poi le stelle brillan nel cielo
luccica il mare.
O come è bello lassù
quel brillante velo.
O Maggio,
cosa per te potrei fare?*

Leiler Guerrino

Marotta ↔ sabato

14 Gennaio - 1956

» - »

La gallina zoppa

La mia gallinina bianca
é zoppa perchè lei becca-
va sulla testa al cane e
lui le ha mangiato una gam-
ba. Però fa tutto lo stesso
e fa anche l' uovo.

Liliana

GIORNALINO

Anno I, n.2-3, Gennaio-febbraio 1956

Classe 1^a di Marotta

Ins. Anna Fantini

Marotta, lunedì 9 Gennaio 1956

La Befana dei gattini

Io ho messo le calze anche per i gattini miei, ma la Befana gli ha portato solo la cenere e il carbone. Si vede che sono stati cattivi.

Giancarlo

Marotta, giovedì 12 Gennaio 1956

Io ho visto un uomo con la barba lunga, brutto, vestito di nero. Sembrava quello che porta via i bambini.

Luciana

Marotta, sabato 14 Gennaio 1956

La gallina zoppa

La mia gallinina bianca è zoppa perché lei beccava sulla testa al cane e lui le ha mangiato una gamba. Però fa tutto lo stesso e fa anche l'uovo.

Liliana

Marotta, giovedì 19 Gennaio 1956

Firenze

Firenze è bella, c'è il fiume calmo senza le onde, c'è la chiesa tutta ricamata, c'è anche il campanile, ma in cima è quadrato non aguzzo come da noi. C'è un palazzo alto che è vecchio ma pare tutto nuovo.

Tutti

Marotta, giovedì 26 Gennaio 1956

La pesca

Oggi c'è il sole e non c'è il vento, la barca mia è andata a pescare nel mare. Oggi pescano bene perché il mare è calmo e la barca si muove poco.

Orlando

Marotta, giovedì 9 Febbraio 1956

Gli Angioletti

Questa notte ho sognato la Madonnina con Gesù Bambino e gli angioletti e gli diceva: Volate angioletti!

C'era la luce e gli angioletti volavano così.

Sandra

Marotta, giovedì 1 Marzo 1956

Oggi si è sposata una mia amica, Amelia Vitali, e mi ha dato i confetti. Era bella.

Mariella

Marotta, martedì 6 Marzo 1956

La pesca

Quando la barca è al largo i marinai buttano giù prima l'ancora e poi la rete. Se non ci sono le onde la barca sta ferma e i pesci non si accorgono che c'è la rete e ci entrano bene dentro. I pesci sono furbi ma i marinai sono più furbi!

Tutti

Marotta, giovedì 8 Marzo 1956

La tosse

Oggi il mio gatto ha la tosse e io gli ho dato una pasticca del re Sole e l'ha mangiata bene bene.

Giuliano

Abbiamo ricevuto:

La nostra vita – Firenze
Alba – Boccheggiano [Grosseto]
Stelle d'oro – Roccanova
Punto e virgola – Fano.

Tanti saluti a tutti.
Tanti baci alle nostre care signorine di Mondovì.

Bologna 15-2-1933

Il Barbiere



Il barbiere per me è un nemico, bisogna andarci per forza ogni 3 o 4 settimane.

Dal Barbiere ci si va per tagliarsi i capelli, ma si perde del tempo.

Ad andare dal barbiere per me c'è solo una cosa che mi piace, ha molti giornalini che in casa non si hanno.

Quando il barbiere taglia i capelli bisogna stare fermi, perché se ci muoviamo lui scaglia.

Le mamme vogliono che al bimbo

SCUOLA GUALANDI

Dal testo libero alla drammatizzazione

Bologna
1962-1963

Il barbiere
(15-2-1963)

Il barbiere per me è un nemico, bisogna andarci per forza ogni 3 o 4 settimane.

Dal barbiere ci si va per tagliarsi i capelli, ma si perde del tempo.

Ad andare dal barbiere per me c'è solo una cosa che mi piace, ha molti giornalini che in casa non si hanno.

Quando il barbiere taglia i capelli bisogna stare fermi, perché se ci muoviamo lui sbaglia.

Le mamme vogliono che al bimbo siano tagliati bene i capelli.

Quando si viene a casa e il barbiere non ce li ha tagliati bene dicono: – Chi t'ha tagliato così?... sembri uno struzzo!

Le mamme se non si è tosati bene sgridano.

Fabio Cappelli

Bologna, 18 febbraio 1963

Drammatizzazione del testo libero di Fabio Cappelli

Il barbiere

La scena rappresenta il negozio del barbiere.

Personaggi: Fabio, Luigi, il barbiere, il cliente.

Luigi e Fabio sono seduti, il barbiere sta facendo la barba a un cliente.

Luigi – Uff... quanto ci mette questo barbiere a fare la barba a quel signore!

Fabio – Già, il barbiere per me è un nemico, bisogna andarci ogni tre o quattro settimane e si perde tanto di quel tempo.

Luigi – Ad andare dal barbiere c'è solo una cosa che mi piace, ha molti giornaletti che in casa non si hanno.

Fabio – Sì, ma non c'è gusto a leggere, i capelli cascano sul naso, nel collo, fanno prurito, cascano anche sul giornalino e si legge male.

Luigi – È vero e bisogna anche stare fermi poiché se ci muoviamo lui sbaglia.

Fabio – E già... e poi le mamme vogliono che al bambino i capelli siano tagliati bene se no sgridano e dicono: – Sembri uno zingaro...

Luigi – E poi invece quando si viene a casa e il barbiere non ci ha tagliato bene i capelli dicono: – Chi ti ha tosato così? Sembri uno struzzo...

Fabio – Prima ci sgridano perché non ci vogliamo andare e poi ci sgridano perché ci siamo andati.

Il barbiere fa cenno a Fabio di andare a sedersi nella poltrona.

Fabio – Finalmente, ciao, ci vediamo dopo.

Luigi – Va bene, ci vediamo in cortile.

Barbiere – (*dando una scoppola a Fabio*) Ciao, bellimbusto, come va la tua squadra? Tieni sempre per il Bologna?

Fabio – Sicuro, certamente, adesso vince sempre.

Barbiere – Va là che non è vero, hai visto che figura ha fatto domenica con la Fiorentina?

Fabio – Per forza, il Bologna giocava con quattro riserve...

Barbiere – Tutte scuse, è una squadra brocca, vince per la fortuna e non per l'onore.

Fabio – Non è vero, il Bologna per me è la squadra più brava della serie A. Scusi lei per chi tiene?

Barbiere – Per la Juve, perché c'è Sivori che gioca benissimo e se domenica scorsa ha perso contro il Catania ci sarà qualche ragione perché è impossibile che una squadra brava come la Juventus perda contro una piccola squadra come il Catania.

Luigi – Già, si vede che anche il Catania vince per la fortuna... Lei ha i gusti tutti contrari ai miei.

Barbiere – Bene, ora ho finito di tosarti, puoi andare.

Luigi – Quant'è?

Barbiere – Per te rossoblù è L. 400.

Luigi – Ecco. Buon giorno.

Barbiere – Ciao, e vedrai che quest'altra domenica il Bologna perderà.
Luigi – Altrettanto a lei per la Juve!
Fine

(19 aprile 1963)

Il dentista

Pochi giorni fa sono andato dal dentista. Io pensavo alla settimana precedente, quando presi un pugno piazzato in faccia dal dentista perché urlavo, ma io gli mollai un bel calcione nelle gambe.

A me vengono sempre i nervi quando vado dal dentista!

I dentisti non mi piacciono affatto, perché sembra che quando io guardo il trapano lui piglia altre cose e quando guardo altre cose lui prende il trapano.

A me piacerebbe rompere il trapano del dentista per fare un aeromodellino sprint.

Il mio dentista non è poi tanto cattivo come si potrebbe credere.

Quando al dentista pigliano i nervi io sono sempre in buono stato, invece quando io sono arrabbiato dai piedi fino ai capelli lui sembra di buon umore.

Prima di andare dal dentista mia madre mi aveva detto che mi dava cinquanta lire, quando ritornai a casa trovai le cinquanta lire sul tavolo e chiesi a mia mamma se erano per me e lei disse di sì.

Io ci ho comperato un gelato.

Roberto Rossi

(20 aprile 1963)

Drammatizzazione tratta dal testo libero di Roberto Rossi

Il dentista

Personaggi: Gigi, Pippo, il dentista, il cliente, l'infermiere.

La scena è divisa in due parti: l'anticamera del dentista e il gabinetto del dentista.

Durante il dialogo fra Pippo e Gigi, nel gabinetto il dentista, l'infermiere e un paziente mimano l'estrazione di un dente.

Gigi – (*mugolando*) Che male che ho...

Entra Pippo e si siede anche lui.

Pippo – Ciao Gigi, te lo devi levare o te lo devi curare solo, il dente?

Gigi – Me lo devo levare, purtroppo!

Pippo – Io devo solo curarlo. Hai paura?

Gigi – Nooo, io non ho mai paura, tanto è un momento...

Pippo – Io a levarlo ho paura, fortuna che devo solo curarlo.

Gigi – Stai fresco... anche il trapano, sai, fa male. Quando sono venuto la settimana passata il dentista mi ha piazzato un bel pugno in faccia perché urlavo.

Pippo – E tu allora cosa hai fatto?

Gigi – Io? Io gli ho mollato un bel calcione negli stinchi... però mi vengono sempre i nervi quando devo venire qui.

Pippo – Anche a me i dentisti non piacciono per niente. Hai visto come fa questo qui?... quando tu guardi il trapano lui piglia un'altra cosa e quando tu guardi un'altra cosa lui piglia il trapano.

Gigi – A me piacerebbe rompere il trapano per farne un aeromodellino sprint.

Pippo – Però questo dentista non è tanto cattivo.

Gigi – No, ma non so com'è, a me succede che quando al dentista prendono i nervi io sono di buon umore, e quando io sono arrabbiato dai piedi fino ai capelli, lui è di buon umore. Meno male che la mamma quando torno a casa mi dà 50 lire.

Pippo – Io invece compro il gelato.

Entra l'infermiere.

Infermiere – Avanti Rossi.

Pippo – Dai... tocca a te, tanto non hai paura.

Gigi – Mica sono fifone come te.

Pippo – Va là contaballe...

Gigi entra, non vuol sedersi e si mette a piangere.

Pippo – Senti, senti l'eroe... sembra una bambina...¹

Dentista – Dunque cos'hai?

Gigi – C'è questo dentino che dondola come un passerino!

Dentista – Vai sulla seggiola!

Gigi – Sono abituato al seggiolone!
Dentista – Vai sulla seggiola e non far storie!
Gigi – No, no e poi ancora no! Abbasso i dentisti! Io voglio il seggiolone!
Dentista – Ma cosa ne vuoi fare?
Gigi – Sbatteglielo sulla testa se mi fa male.
Fine

Canto di Manetta

*Attenti, attenti malandrini
Ché Manetta si scatena.
Nascondete i vostri bottini,
Basettoni la medaglia mi darà*

Canto dei poliziotti

*Noi siamo i poliziotti
Della legge difensori,
Nemici dei galeotti.
Cotechino faremo fuori
Con tutti i suoi parenti,
Almeno fossero lenti
E invece sono svelti
Come serpenti.
Ma noi li acchiapperemo
E in gattabuia li porteremo.*

¹ Fin qui il testo è stampato con il complessino tipografico. Le battute successive e le due canzoni (Canto di Manetta e Canto dei poliziotti), sono tratte dai materiali inviati da Gian Luigi Reali in data 14 novembre 1999.

La mia maestra

di un alunno

La mia maestra¹ è veramente una brava signora, è buona, intelligente, e soprattutto capisce i bimbi. È molto scherzosa e fa ridere tutta la scolaresca. Ha un bel portamento, ed è sempre elegante.

Porta gli occhiali ed ha una bella pelliccia marrone chiara, è abbastanza alta. La mamma dice sempre: “Guai se perdi quella brava maestra!” Io le rispondo che sarebbe una vera scalogna, perché mi trovo bene con lei, fra l’altro perché è stata la maestra più bella che abbia mai avuto finora.

¹ Testo scritto su di un foglio a righe, con allegata una foto di gruppo a colori, con Anna Fantini e una scolaresca (11 bambine e 13 bambini), presumibilmente di 1^a o di 2^a classe elementare. Non è indicato l’autore del brano.

TRE TEMI DI SECONDA MEDIA

Anno scolastico 1970-1971

1.

La bambina e la donna che sono in me

Io sono in un periodo critico, nella cosiddetta età di transizione, cioè il passaggio dalla infanzia alla adolescenza.¹ In questo periodo io mi sento insicura, desiderosa a volte di silenzio e tante altre volte di tanto rumore.

Ho a volte un'infinita voglia di piangere, urlare e non essere udita da nessuno, mi richiudo in camera mia, guardo alla finestra e specialmente adesso mi sento triste, fuori c'è la nebbia, *dentro di me un'infinita tristezza*, un desiderio quasi di far male, forse da un inconfessato desiderio di male stesso.

A volte mi assale una voglia terribile di ridere, scherzare, essere in comitiva, correre, guardare e osservare tutto quello di meraviglioso che Dio ci ha dato per renderci la vita più bella.

Io ho notato un grande cambiamento dentro di me, una volta, qualche anno fa, ero molto attaccata ai miei genitori, desideravo la loro compagnia, ero affettuosa con loro, invece adesso mi sento infinitamente lontana da loro, a volte rispondo, ma come ho già detto, mi sento infinitamente lontana da loro, mi sento nervosa nei loro confronti, mi sembra quasi di odiarli, e non riesco a capire neppure io perché, loro si offendono, mi sgridano, non sanno capirmi, e per questo mi spiego la mia lontananza di idee nei loro confronti.

A tavola, che è il punto d'incontro con i miei genitori, è un continuo litigare, specialmente con mio padre, e litighiamo per cose da niente, e poi non ci guardiamo più in faccia; io soffro di questo, ma loro non sanno capirmi, non vedono, non sentono il desiderio di comprensione che c'è dentro di me. Non sono ancora una donna nel vero senso della parola, e nello stesso tempo non sono più una bambina, a volte mi assale una crisi d'infantilismo, mi vien voglia di giocare con cose che adoperavo a cinque o sei anni.

Ascolto molto spesso e con grande interesse le nuove notizie, anche quelle politiche, comincio a rendermi gradualmente conto di ciò che mi circonda, di tutta la cattiveria e di tutta la bontà che c'è in questo mondo. Poco tempo fa, l'unica cosa che veramente non mi piaceva era il telegiornale, adesso invece lo seguo con interesse, ho una gran voglia di sapere cose sempre nuove, di tenermi aggiornata con quanto succede fuori.

A volte parlo con le mie amiche, e articoliamo discorsi senza senso, con parole che non sono fatte per noi, che usiamo solo per sentirci più donne, per imitare i grandi, per sentirci al loro pari, e a volte vengono fuori dei discorsi tutti storpiati, che ci servono solo per ridere divertite.

Cominciano già ad esserci le prime cotte fra compagni di scuola, fra coetanei, anche a me cominciano a piacere molti amici, ma io queste cose le prendo ancora con leggerezza, tanto c'è tempo per pensarci, per adesso voglio solo divertirmi, non penso neanche lontanamente ad un ragazzo, mi sento troppo libera per legarmi a qualcuno.

Comincio a sentirmi più matura, più donna, più responsabile delle mie azioni, mi sentirei già pronta ad assumere delle piccole responsabilità, mi sento già pronta ad affrontare le tristezze della vita, i problemi che cominciano a delinearci nell'ormai vicino orizzonte della mia adolescenza.

Ascolto molte volte con interesse i discorsi dei grandi, anche se non intervengo mai, cerco di capire i loro problemi, e non capisco perché voglio tentare di risolvere i problemi degli adulti mentre non riesco nemmeno a spiegare e a risolvere i miei.

Non so se ho spiegato chiaramente come mi sento io, ma dentro di me comincia già a delinarsi *la donna di domani*, pronta a combattere per la libertà, e con l'intenzione di capire i suoi figli, perché lei stessa si sente incompresa, e sa quanto dolore reca ad una persona non essere compresa, e per giunta dai genitori stessi.

Questo è quanto c'è in me, sia come ex bambina sia come futura donna; per il momento sono nel bel mezzo fra l'infanzia e l'adolescenza, nel periodo detto di transizione.

2.

I problemi diventano “problemi” solo se non ci si accontenta di osservare, ma si riflette

Io approvo moltissimo il metodo di scuola che quest'anno² è stato portato nella nostra classe, perché mi ha insegnato a riflettere; prima i problemi non li consideravo veramente tali, non capivo la loro importanza, a volte la loro tragicità, invece ora non mi limito più ad osservare così superficialmente la cosa, la guardo nell'interno e rifletto, rifletto molto su tutto.

Ho imparato anche un'altra cosa: prima io non parlavo mai di problemi perché avevo paura di esprimermi male e allora tacevo anche quando avrei avuto il desiderio di dire la mia opinione. Ricordo che nella prima discussione, quella sull'amicizia, provavo semplicemente del terrore sapendo che avrei dovuto dire qualcosa anch'io inerente al problema, ho tremato anche un pochino quando mi sono avvicinata al microfono dicendo le mie prime parole. Adesso sono molto più spigliata nel parlare, forse parlerò, a volte, insensatamente però non sono più recalcitrante davanti al registratore, ma esprimo la mia opinione molto seriamente senza timore; inoltre anche a casa ho un dialogo più aperto di prima, discuto (benevolmente) con papà di ogni cosa che mi sembra importante.

Inoltre una bellissima cosa è stato che non ci siamo accontentati di fare le nostre discussioni, ma abbiamo cercato altri pareri di persone che stavano fuori dalla scuola che non conoscevamo. Io che ho sempre raccolto nel registratore le loro voci, ho sentito i pareri più contrastanti che mi hanno fatto riflettere molto. Con le mie amiche li ho discussi e anche a scuola assieme ai miei compagni ho criticato o, a volte, lodato i pensieri di queste persone anonime che sono entrate nella nostra vita scolastica, ricoprendo una importante parte.

La stessa sensazione che riporto a casa in ogni discussione con il papà è come a scuola: prima un po' di tensione, poi le parole mi escono dalla bocca con facilità, alla fine un senso di piacere mi invade come ad un generale dopo una vittoria, la vittoria riportata sulla mia insicurezza di prima. È stato come portare una *ventata d'aria fresca* in un luogo dove l'aria era un po' viziata: invece delle solite materie trattate alla solita maniera ne abbiamo varata un'altra tutta nuova: quella delle interviste e della discussione. Ad ogni discussione infatti capisco d'aver imparato qualcosa della vita a me ignoto, di essere cresciuta moralmente ancora un po'.

**I rapporti fra genitori e figli non sono sempre facili, dice Anna Frank,
... mi sono sentita a lungo terribilmente sola, esclusa, abbandonata e incompresa.**

I rapporti coi miei genitori non sono mai stati facili.³ Io per loro *significo poco o niente*. Quando parlano fra di loro io vorrei dire la mia, ma loro non me lo permettono dicendo che sono ancora troppo piccolo per parlare di queste cose e di badare ai fatti miei.

Quando vengono degli ospiti in casa mia fanno come se io non ci fossi e dopo che gli ospiti se ne sono andati mi sgridano dicendo che mi sono comportato male ed è la stessa cosa quando andiamo noi dai parenti. Quando parlo dicono che dovrei stare zitto perché faccio dei ragionamenti da bambini piccoli e citano altri ragazzi che secondo loro ragionano come persone adulte e dicono che dovrei fare così anch'io. Se quando mi sgridano cerco di difendermi mi arriva un ceffone.

Per quanto riguarda il lato economico è sempre la stessa storia. Prima mi danno i soldi e mi dicono che posso spenderli come mi pare, poi, quando li ho spesi, mi sgridano dicendo che li ho spesi malamente in cose inutili. Per esempio, pochi mesi fa cominciai a raccogliere, soldo su soldo, i soldi per comperare una canna da pesca e fino che racimolavo i soldi tutto andava bene, ma dopo che ebbi comperato la canna mi dettero una sonora sgridata e per un mese non si senti parlare che di quella canna e perciò adesso se devo comperare qualche cosa lo devo fare di nascosto. Invece per i divertimenti sono abbastanza libero di fare quello che mi pare.

Io nella mia famiglia mi sento abbandonato e incompreso dai miei genitori.

¹ Di * * – Cl. 2^a media – 15.2.1971.

² Di * * – Cl. 2^a media – 5.4.1971

³ Di * * – Cl. 2^a media – (stesso anno)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI MCE ESSENZIALI

1. Aldo Pettini, *Célestin Freinet e le sue tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.
2. Raffaele Laporta, Ortensia Mele, Rinaldo Rizzi, *Alle origini del Movimento di Cooperazione Educativa*, Prodotto multimediale (libretto e videocassetta), Chieti, Università-C.U.R.T.IS, 1994.
3. Bruno Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1961 (nuova edizione, la IV, nel 1992).
4. Giuseppe Tamagnini, *Didattica operativa*, Frontale (MC), MCE, 1965.
5. Aldo Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia: dalla CTS al MCE (1951-1958)*, Milano, Emme, 1980.
6. Fiorenzo Alfieri, *Il mestiere di maestro: dieci anni nella scuola e nel MCE*, Milano, Emme, 1974.
7. Mario Lodi, *Il paese sbagliato*, Torino, Einaudi, 1970.
8. Raffaele Laporta, *La difficile scommessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
9. Francesco Tonucci, *La ricerca come alternativa all'insegnamento*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1973.
10. Giovanna Legatti, *Coldigioco: una scuola comunità secondo Freinet*, Padova, La Linea, 1977.
11. Mila Busoni, Paola Falteri, *Antropologia e cultura*, Milano, Emme, 1980.
12. Bepi Malfermoni, Bali Tortoli Girardi, *Lettura come comprensione*, Milano, Emme, 1978 (riedizione, Torino, Emme, 1986).
13. Sandro Buoro, *La nuova scuola a tempo pieno*, Roma, Editori Riuniti, 1978.
14. AA.VV., *Pensare, parlare, scrivere*, "Quaderni di Cooperazione educativa", Firenze, La Nuova Italia, 1985.
15. AA.VV. (a cura di Paola Tonelli), *Per mano: adulti e bambini (Viaggio nella scuola dell'infanzia)*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
16. AA.VV., *Tempo, memoria, identità*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
17. AA.VV., *Meccanico o intelligente*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
18. Rinaldo Rizzi, Ortensia Mele (a cura di), *Dossier MCE '88 (Storia e ricerca di un movimento di educatori)*, Roma, Coop.Edit.MCE, 1988.

19. Rinaldo Rizzi, Maria Chiara Aureli (a cura di), *FIMEM-MCE: note storiche, organizzative, bibliografiche*, Roma, Coop.Edit.MCE, 1989.
20. AA.VV.-MCE di Modica, *Attualità di Bruno Ciari*, Bari, Laterza, 1992.
21. AA.VV., *Le chiavi di vetro*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
22. Rinaldo Rizzi, *Me sa che voi non menerete (Fano 1951: nascita e prime prove della pedagogia popolare in Italia)*, Pesaro, Amministrazione provinciale, 1995.
23. Alberto Campiglio, Rinaldo Rizzi, Gabriella Romano, *Cooperare in classe*, Casalecchio di Reno (BO), Coop Italia, 1996.
24. AA.VV., *Freinet: dialoghi a distanza*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
25. Rinaldo Rizzi (a cura di), *Formazione come pratica cooperativa*, Ronchi dei Legionari, Coop.Edit.MCE, 1997.
26. AA.VV., *Dossier '97 MCE*, Ronchi dei Legionari, Coop.Edit.MCE, 1997.
27. Giancarlo Cavinato, Luciana Canetti (a cura di), *I fili e i nodi dell'educazione. Sulle tracce di Freinet*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.
28. Enzo Catarsi (a cura di), *Freinet e la "pedagogia popolare" in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

Per una bibliografia completa, per il reperimento (in parte) o per la consultazione di pubblicazioni della pedagogia Freinet e di vari materiali MCE, nazionali e non, rivolgersi al:

**Centro Nazionale di Documentazione
della Pedagogia Popolare,
Segreteria Nazionale MCE,
Via dei Piceni, 16 (Quartiere San Lorenzo)00185 Roma**

(tel~ 06/44.57.228 - fax 06/44.60.386)

*Per conoscere le iniziative del
Movimento di Cooperazione Educativa,
visitare il sito*

www.mce-fimem.it

Collana di “Materiali MCE”

Materiali

di pronto intervento sull'educazione e sulla scuola,
di sperimentazione didattica e di proposta operativa.

- Prima serie (1974-1976): dodici numeri
- Seconda serie (1977-1984): undici numeri
- Terza serie (1987-1991): dieci numeri
- Quarta serie (1995 - in corso)

Prima serie (Quaderni di *Informazioni MCE*)

- n. 1 Luciano Biancatelli, *Questa è terra besiniss, ognuno pensa pe iss*, 1974.
- n. 2 Rinaldo Rizzi, *Per una scuola democratica*, 2^a ed., 1974.
- n. 3 AA.VV., *Scuola e forze sociali: uso politico della professionalità*, 1974.
- n. 4 Dino Zanella, Rinaldo Rizzi (a cura di), *MCE: note e indicazioni sul Movimento*, 1975.
- n. 5 AA.VV., *Aggiornamento e sperimentazione*, 1975.
- n. 6 AA.VV., *Problemi e prospettive della scuola media*, 1976.
- n. 7 AA.VV., *La scuola nella nuova realtà sociale e politica*, 1976.
- n. 8 AA.VV., *Reclutamento e formazione della categoria docente per la scuola superiore*, 1976.
- n. 9 AA.VV., *Autogestione dell'aggiornamento*, 1976.
- n. 10 AA.VV., *Lingua: esperienze e proposte di lavoro*, 1976.

- n. 11 AA.VV., *Materiali per il curricolo di geometria*, 1976.
- n. 12 AA.VV., *Educazione segnico-grafica*, 1976.

Seconda serie (Quaderni di *Materiali MCE*)

- n. 1 Carmelo Cuscino, Leila Stefanelli (a cura di), *Il MCE ieri e oggi*, 1977.
- n. 2 AA.VV., *La valutazione*, 1978.
- n. 3 AA.VV., *Il bambino giudica la lingua*, 1978.
- n. 4 AA.VV.,... *a inventar storie*, 1978.
- n. 5 AA.VV., *Per un insegnamento interdisciplinare*, 1979.
- n. 6 Tullio De Mauro, *Per una educazione linguistica*, 1979.
- n. 7 AA.VV., *Le scienze nella scuola dell'obbligo*, 1980.
- n. 8 AA.VV., *Il bambino entra nella lingua*, 1980.
- n. 9 Rinaldo Rizzi (a cura di), *Per una discussione sulla scuola elementare: contributi al dibattito, proposte di innovazione*, 2^a ed., 1982.
- n. 9 bis (supplemento al n. 9), *Documento della Commissione Ministeriale*, 1982.
- n. 10 AA.VV., *Didattiche in multibase*, 1982.
- n. 11 AA.VV., *Le immagini del positivo e del negativo*, 1984.

Terza serie (Quaderni di *Materiali MCE*)

- n. 1 AA.VV., *Vaghe stelle dell'Orsa... (Materiali per la formazione storico-sociale)*, 1987.
- n. 2 AA.VV., *Dossier MCE '88 (Storia e ricerca di un movimento di educatori)*, 1988.
- n. 3 AA.VV., *Per la comprensione della lettura: Itinerari per la scuola dell'obbligo*, A cura del MCE di Alessandria, 1988.
- n. 4 AA.VV., *A cielo aperto (Corpo, cosmo, percezione, conoscenza: possibili percorsi di una proposta educativa)*, 1988.
- n. 5 Rinaldo Rizzi, Maria Chiara Aureli, *MCE (Note storiche, organizzative, bibliografiche sul Movimento della pedagogia popolare)*, 1989.
- n. 6 AA.VV., *Ragazzi di Palestina (Materiali informativi perché i ragazzi palestinesi possano vivere sulla loro terra)*, 1990.
- n. 7 Lucio Pala, *Infanzia negata (Documenti sulla condizione dei bambini in Palestina)*, 1990.

- n. 8 Gia Maricchiolo e altri, *Se, o, e... la logica cos'è?*, 1990.
- n. 9 AA.VV., *Emozione, ragione e conoscenza (Esperienze, proposte e riflessioni sulla scuola dell'infanzia)*, 1991.
- n. 10 Maria Chiara Aureli, *Ipotesi di lettura*, 1991.

Quarta serie (Quaderni di *Materiali MCE*)

- n. 1 Paola Falteri (a cura di), *Andata e ritorni (Percorsi formativi interculturali)*, 1995.
- n. 2 Rinaldo Rizzi (a cura di), *Formazione come pratica cooperativa*, 1997.
- n. 3 AA.VV., *Dossier '97 MCE: i progetti, internazionale, editoria, la rete, cooperativa, una mappa*, 1997.
- n. 4 Silvana Allesti, Paola Bonis, Marcello Sala, *La comunicazione nella relazione educativa – Scuola estiva 1996*, 1997.
- n. 5 AA.VV., *A scuola di autonomia*, 1997.
- n. 6 Maria Rosa Morbiato, Marcello Sala, *Vissuti e saperi nei percorsi educativi – Scuola estiva 1997*, 1998.