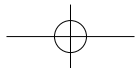
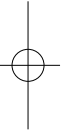
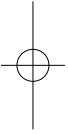




Movimento di Cooperazione Educativa

.5.

*Narrare la scuola*



# «Chi ben comincia...»

## Parlare-scrivere-leggere a scuola

*A cura di*

**Bruna Campolmi • Annalisa Di Credico  
Nerina Vretenar**

*Testi di*

**Bruna Campolmi  
Nerina Vretenar  
Marta Marchi  
Laura Lemmi  
Liboria Lidia Pantaleo  
Francesca Baroni  
Loredana Camizzi  
Laura Parigi  
Debora Lorenzi  
Annalisa Di Credico  
Valeria Zanolin  
Giuliano Franceschini**

**Asterios Editore**

**Trieste 2020**

Collana *NARRARE LA SCUOLA*

MCE Movimento di Cooperazione Educativa

*SEDE NAZIONALE*: via del Forte Tiburtino, 98 00159 Roma

Tel. 06 66483385 [posta.nazionale@mce-fimem.it](mailto:posta.nazionale@mce-fimem.it) [www.mce-fimem.it](http://www.mce-fimem.it)

*REDAZIONE*: via G. Ciardi, 41 30174 Venezia Mestre

Tel. 041 952362 [redazione-quaderni@mce-fimem.it](mailto:redazione-quaderni@mce-fimem.it)

*DIREZIONE DI COLLANA*

Dimitris Argiropoulos

Giuliana Manfredi

*COMITATO DI REDAZIONE*

Annalisa Busato, Giancarlo Cavinato, Annalisa Di Credico, Marta Fontana, Leonardo Leonetti

Giuliana Manfredi, Donatella Merlo, Patrizia Scotto Lachianca, Nerina Vretenar

*COMITATO SCIENTIFICO*

Dimitris Argiropoulos, Università di Parma

Massimo Baldacci, Università di Urbino

Fabio Bocci, Università di Roma Tre

Domenico Canciani, MCE

Giuliano Franceschini, Università di Firenze

Maria Antonella Galanti, Università di Pisa

Andrea Giacomantonio, Università di Parma

Franco Lorenzoni, coordinatore Casa Laboratorio di Cenci, Amelia (Terni)

Elena Luciano, Università di Parma

Paolo Mottana, Università di Milano Bicocca

Elisabetta Nigris, Università di Milano Bicocca

Massimo Vedovelli, Università per Stranieri, Perugia

*In copertina*

Illustrazione da archivio MCE

Le immagini all'interno del testo sono fornite dalle autrici o provengono dall'archivio MCE

*Redazione e editing*

Annalisa Di Credico e Giuliana Manfredi

Prima edizione nella collana MCE

© 2020 MCE Movimento di Cooperazione Educativa

© 2020 Asterios Abiblio Editore

Posta: [asterios.editore@asterios.it](mailto:asterios.editore@asterios.it) [www.asterios.it](http://www.asterios.it)

I diritti di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo sono riservati

ISBN 9788893131728

## Indice

### P. 7 **Presentazione**

#### **Prologo**

- 13 *Un libro non basta*  
18 *Una rivoluzione pedagogica*

#### **Capitolo primo *Una lingua per comunicare***

- 23 *La metà della lingua*  
25 *Una scuola della narrazione*  
28 *Magia della scrittura*  
31 *Io leggo. Incontri, paesaggi, meraviglie nel mondo dei libri e della lettura*  
47 *Le parole alate dei bambini. Fare poesia a scuola*  
55 *Fare lingua a scuola nell'epoca dei social-media*

#### **Capitolo secondo *Quando tutto comincia: il primo incontro con la scuola***

- 73 *I putti di Andrea Della Robbia*  
75 *Chi è pronto per iniziare?*  
77 *Dalla scuola dell'infanzia... in poi*  
82 *Il primo anno di scuola*  
83 *L'uovo di Colombo*  
91 *Un metodo non metodo*  
92 *Apprendere seguendo un percorso di ricerca*  
97 *I binari paralleli*  
99 *Primi passi nella scrittura e nella lettura: una ricerca INDIRE*

#### **Capitolo terzo *Per continuare a scrivere e leggere con un metodo naturale***

- 109 *Il testo libero: cercare perle*  
112 *Scrivere insieme*  
117 *Dare forma ai pensieri*  
120 *Leggere e capire: il testo è una macchina pigra*  
122 *Linguaggio per l'occhio*  
128 *Il fantasma della velocità e altri fantasmi*

#### **Capitolo quarto *Sguardi dentro la scuola. Narrazioni ed esperienze.***

- 137 *Silvano e l'armadio*  
142 *Matteo e i conigli rosa*  
145 *Gionata e i libri*  
150 *Un passo alla volta*  
154 *La scuola è un luogo di parola*

#### **Postfazione**

- 163 *Ascoltare, parlare, leggere, scrivere dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, Giuliano Franceschini  
191 **Bibliografia**  
197 **Le autrici**

*Le parole sono di tutti, e invano si celano nei dizionari.*  
Eugenio Montale

## Presentazione

### *Il diritto alla lingua*

La lingua è la nostra principale caratteristica di specie. Solo gli esseri umani sono in grado di produrre simboli, maneggiarli, usarli per mettersi in contatto tra di loro esprimendo bisogni, sentimenti, paure, desideri; per narrare e argomentare, per costruire ipotesi e previsioni sul futuro, per progettare e agire sulla realtà.

Potersi servire, tutte e tutti, della lingua, capire le parole degli altri e poter usare le parole per farsi capire è la base dell'uguaglianza, quindi è un diritto, che va garantito a tutti. È la condizione di base per essere cittadini e cittadine a pieno titolo. È fondamentale in democrazia, poiché la democrazia è confronto, ragionamento comune, ricerca di accordo; si fonda sulla condivisione delle opinioni e sull'argomentazione, che richiedono uso responsabile e cura delle parole.

Ognuno di noi vive, fin dalla nascita, immerso in un mondo di parole, per cui l'acquisizione del linguaggio, che in quel momento inizia, è un processo che dura tutta la vita. Comincia ben prima della scuola e prosegue nel tempo, segnato dalle esperienze e dagli incontri che costellano ogni percorso di vita. La scuola, nel corso degli anni fondamentali in cui accoglie gli individui fra le sue mura, ha il compito importante e delicato di accompagnare, facilitare, stimolare, portare a consapevolezza il processo di acquisizione della lingua. Senza negare la competenza già posseduta da ciascuno, anzi dandole spazio e modo di esprimersi.

Poiché la lingua è comunicazione, la scuola dovrebbe, pensiamo, costruire situazioni in cui ciascuno possa usare la lingua per comunicare ed essere accompagnato, sostenuto, aiutato ad ampliare il suo spazio linguistico<sup>1</sup>, ad affinare la capacità di esprimere, narrare, argomentare, di leggere le narrazioni e i pensieri degli altri espressi in parole, di riflettere sull'uso della lingua e sulla lingua in uso.

La parola, che consente di condividere l'esperienza, di *vedere e far vedere* l'invisibile che accompagna l'esperienza, i pensieri e le emozioni, la

sofferenza e la gioia, così come ha un posto centrale nella nostra vita, deve occupare un posto centrale nella scuola.

La diversità personale, sociale, culturale, linguistica, etnica, che contraddistingue sempre più tutti i contesti sociali, è presente anche nelle nostre scuole. Crediamo che educare alla parola significhi educare al rispetto di tutte le lingue e delle diverse competenze presenti nella classe. A partire dall'accoglienza e dalla valorizzazione, per ciascuno e ciascuna, della lingua madre, lingua legata a un mondo di affetti, emozioni, suoni e ritmi su cui si è basata la prima consapevolezza di sé e la prima relazione col mondo.

Altro compito importante della scuola crediamo sia affrontare il problema delle differenze, a volte drammatiche, nello sviluppo linguistico dei bambini. Lo sviluppo delle capacità linguistiche, come si legge nelle *Dieci Tesi*<sup>2</sup> è strettamente legato alle condizioni di vita, «affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano, dall'età infantile all'età adulta, e cioè nelle possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità.» La scuola ha, quindi, la responsabilità di costruire un ambiente in cui siano offerte a tutti e tutte «possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione» in cui vi sia «equilibrio dei rapporti affettivi» in cui possano nascere e crescere «interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità.»

Offrire spazio e strumenti per comunicare e per esprimere pensieri ed emozioni può attenuare il disagio di chi, possedendo capacità linguistiche limitate, non è in grado di modulare lo stile della comunicazione in base agli interlocutori e al contesto, di narrare prendendo coscienza delle ragioni e della dinamica degli eventi di cui è spettatore o protagonista. Educare il linguaggio significa aiutare il pensiero a dispiegarsi, offrire uno strumento fondamentale di controllo sulla realtà e su se stessi.

Dare a tutti la possibilità di possedere la lingua e di usarla consapevolmente per le proprie necessità è un problema politico, riguarda cioè la scelta o il rifiuto a «rimuovere gli ostacoli» che, secondo il dettato costituzionale<sup>3</sup>, impediscono l'eguaglianza e l'esercizio dei diritti. Se una società non lo fa, afferma provocatoriamente Noam Chomsky, significa che non si pone l'obiettivo di attenuare le differenze, ma di aumentare le distanze tra chi ha avuto, sul piano affettivo, sociale e intellettuale, possibilità di crescita e di sviluppo e chi ne è stato privato. Lo scrive nelle *10 regole per capire come i potenti ci ingannano*<sup>4</sup> ricordando che una proposta scolastica poco attenta all'inclusione di tutti/e fa sì «che la distanza che pianifica tra le classi inferiori e le classi superiori sia e rimanga impossibile da colmare.»



### *La nostra proposta*

Dalla nostra convinzione che la lingua sia un diritto di tutti e tutte e che la scuola debba rendere effettivo questo diritto deriva la proposta che abbiamo cercato di delineare in questo libro.

Fedeli ai nostri riferimenti pedagogici e culturali – la pedagogia popolare e cooperativa e la proposta di un'educazione linguistica secondo un metodo naturale – abbiamo cercato di mettere in luce l'importanza della realizzazione, in classe, di contesti positivi di comunicazione in cui lo scambio linguistico e l'acquisizione di competenze fossero funzionali allo svolgimento di attività significative e alla costruzione di relazioni, nella consapevolezza che un buon clima di gruppo sia alla base di un buon apprendimento.

Nella convinzione che la scuola sia chiamata ad aiutare, accogliere e mettersi al servizio, non a giudicare, emarginare, insegnare in modo cattedratico, provocando troppo spesso sofferenza e paura e *medicalizzando* percorsi che dovrebbero essere per tutti di gioiosa scoperta in risposta a bisogni vitali.

La chiusura delle scuole a causa dell'epidemia di Covid-19 ci ha colto mentre stavamo completando la messa a punto dei materiali di questo libro. Ci siamo chieste, allora, quanto della nostra proposta pedagogico-didattica fosse praticabile di fronte a un'emergenza che imponeva di ripensare le condizioni fondamentali della nostra idea di educazione linguistica<sup>5</sup>: la relazione e il dialogo, la comunicazione, il lavorare insieme.

Per trovare qualche risposta ci siamo messe in ascolto di come, soprattutto nel Movimento di Cooperazione Educativa, molti insegnanti in questa difficile situazione di lockdown stessero cercando di mantenere vive, con le loro classi, delle proposte in cui l'educazione linguistica continuasse ad essere non materia scolastica, ma terreno vivo di ricerca.

Abbiamo ascoltato molti insegnanti che ci hanno narrato esperienze in cui, in modo creativo, hanno trovato soluzioni in grado di mantenere i fili delle relazioni costruite con gli alunni e degli alunni tra loro, tutte le relazioni rese possibili dalle parole, dallo scambio e dalla condivisione delle parole.

Molti insegnanti hanno ritrovato nuove ragioni per rivitalizzare alcune attività, alcune *tecniche di vita* che hanno un posto importante nella nostra proposta: la *corrispondenza*, attività concreta e metafora viva di come le parole portano il pensiero lontano, il *giornale scolastico*, lo scambio di storie e racconti che hanno permesso a bambini e bambine di riflettere sulla propria quotidianità di reclusi e hanno consentito di affrontare e condi-

vedere le emozioni suscitate da quell'esperienza inedita per tutti. Parlare insieme, scrivere insieme, condividere le scritte, costruire e creare con le parole, riflettere sulle parole: almeno tutto questo si poteva ancora fare.

Molti insegnanti hanno continuato caparbiamente a curare il prestito dei libri della biblioteca tra i ragazzi: sono stati i libri, scambiati, commentati insieme, che hanno continuato a costruire ponti. Non ha forse, la parola, fin dal suo nascere, anche la funzione di colmare il vuoto creato dalla lontananza dei corpi? La parola che rassicura il bambino che si avvia da solo verso il sonno, la parola che tiene il filo col migrante in terre lontane, la parola racchiusa in un libro che può costituire un incontro significativo come l'incontro con una persona.

In ogni caso abbiamo ritrovato, in queste esperienze, il nucleo essenziale della nostra proposta: dare la parola ai bambini, ascoltarli, incoraggiarli a raccontare e rappresentare la loro realtà, costruire un contesto in cui possano usare la lingua per comunicare tra loro e con l'esterno, favorire gli incontri con i libri non come attività scolastiche ma come importanti momenti di vita.

Sono ponti le parole, ponti lanciati tra le persone.

### *Questo libro*

Confidiamo che anche questo libro, che cerca di riflettere su come sia possibile, nella scuola, ritrovare insieme modalità efficaci per parlare-scrivere-leggere possa essere un ponte per dialogare con gli insegnanti, alle prese con la sfida difficile dell'educazione linguistica in un contesto culturale in cui vediamo moltiplicarsi in modo esponenziale la quantità dei messaggi, col rischio che vengano ridotte l'attenzione ai modi e agli effetti della comunicazione, e l'abitudine alla cura attenta e amorevole delle parole.

Il libro raccoglie più sguardi, è costruito – a più voci e scritte – con l'apporto di diverse insegnanti che, nell'ambito del MCE, hanno riflettuto sul tema dell'educazione linguistica da diversi punti di vista, è il frutto di esperienze e pratiche realizzate in situazioni diverse. Non ci siamo poste il problema di armonizzare gli stili espositivi personali che caratterizzano i contributi e i diversi punti di vista, che corrispondono anche a studi, esperienze diverse. Un tema così complesso richiede necessariamente che sia lasciato spazio alla ricerca, che si lascino domande ancora aperte, che ogni insegnante si senta incoraggiato a trovare una sua modalità di lavoro.

Abbiamo ritenuto che fosse importante soprattutto la coerenza del

messaggio che vorremmo portare: l'educazione linguistica a scuola deve cercare di promuovere le competenze di ogni alunno e alunna, cercando di volta in volta, a seconda delle situazioni, le strade più adatte perché ciascuno sia accolto, aiutato, stimolato a sviluppare le sue potenzialità; non giudicato negativamente, emarginato, relegato in categorie definite dalla "mancanza" rispetto a caratteristiche ritenute imprescindibili o al mancato raggiungimento di obiettivi ritenuti irrinunciabili.

Crediamo che il problema dell'educazione linguistica non possa essere affrontato efficacemente né riproponendo pratiche obsolete, né affidandosi ai percorsi predisposti dai libri di testo, né applicando metodi preconfezionati come ne vengono proposti di continuo, solitamente dichiarati miracolosi e risolutivi.

Non abbiamo nessun metodo formalizzato da proporre. Vorremmo portare, sperando che siano di qualche utilità, alcune riflessioni su un modo di fare scuola.

### *I temi*

Nel primo capitolo *Una lingua per comunicare* offriamo alcune riflessioni su elementi-base per un'educazione linguistica efficace: la cura del contesto, la cooperazione nel gruppo classe, il recupero del significato profondo dell'oralità, della lettura, della scrittura, della narrazione dal punto di vista del loro valore formativo, "descolarizzate" nel senso di non considerate banalmente solo come discipline scolastiche.

Nel secondo capitolo *Quando tutto comincia: il primo incontro con la scuola* abbiamo voluto mettere in luce le problematiche legate all'apprendimento della lingua nel primo anno della scuola primaria, momento cruciale in cui, invece di un insegnamento meccanico, è fondamentale un accompagnamento attento dei processi dei bambini verso la scoperta del codice a partire dalle competenze che già tutti, in maniera diversa, posseggono. Anche per aiutare a costruire un atteggiamento positivo, destinato a durare nel tempo, verso la scrittura e la lettura, quando non verso la cultura tout court.

Nel terzo capitolo *Per continuare: scrivere e leggere con un metodo naturale* presentiamo alcune riflessioni e proposte su attività e percorsi didattici a nostro avviso significativi.

Nella convinzione che ogni proposta didattica diventa significativa e dotata di senso per gli alunni se deriva da chiari riferimenti dell'insegnante in merito alla natura della lingua, alle modalità di apprendimento degli alunni, al contesto e alle relazioni da instaurare nella scuola.

Nel quarto capitolo, *Sguardi dentro la scuola. Narrazioni ed esperienze*, riportiamo racconti e testimonianze-riflessioni di insegnanti, non come modelli da imitare, ma come esemplificazioni di opportunità, di possibili varianti, degli ostacoli e degli aggiustamenti in itinere nel percorso dell'apprendimento. Così da indurre a tentare, a sperimentare, a trovare proprie vie.

*Le curatrici*

### *Nota di redazione*

Questo libro, che – come scrivono le curatrici – raccoglie più sguardi, esperienze e punti di vista, non sarebbe stato possibile senza il loro paziente e puntuale lavoro di raccordo e “tessitura”.

Di seguito, in relazione all'indice, si specificano i contributi dei singoli autori (paragrafi e box informativi in colore).

Sono stati scritti da:

Bruna Campolmi: *Un libro non basta, I putti di Andrea Della Robbia, Il primo anno di scuola, L'uovo di Colombo, Silvano e l'armadio, Matteo e i conigli rosa, Gionata e i libri, Facciamo parlare il libro* (box).

Annalisa Di Credico: *La scuola è un luogo di parola*.

Nerina Vretenar: *Una rivoluzione pedagogica, La metà della lingua, Una scuola della narrazione, Magia della scrittura, Un metodo non metodo, Apprendere seguendo un percorso di ricerca, I binari paralleli, Il testo libero: cercare perle, Scrivere insieme, Dare forma ai pensieri, Leggere e capire: il testo è una macchina pigra, Linguaggio per l'occhio, Il fantasma della velocità e altri fantasmi*.

Francesca Baroni: *Chi è pronto per iniziare? Dalla scuola dell'infanzia... in poi*.

Loredana Camizzi e Laura Parigi: *Primi passi nella scrittura e nella lettura: una ricerca sulle pratiche di prima alfabetizzazione nella scuola*.

Laura Lemmi: *Le parole “alate” e dei bambini*, oltre ai box seguenti: *Un percorso di produzione collettiva, Fare poesia in classe, Fare poesia con Matisse*.

Debora Lorenzi: *Un passo alla volta*.

Marta Marchi: *Io leggo: incontri, paesaggi e meraviglie nel mondo dei libri e della lettura, Avere tanti libri a scuola* (box).

Lidia Pantaleo: *Fare lingua a scuola nell'epoca dei social-media*, oltre ai box seguenti: *Alfabeto in giardino, Booktrailer, Write reader, Antigone*.

Valeria Zanolin, i box seguenti: *Imparare a leggere, Gli scribi, La corrispondenza, L'importanza del gruppo*.

Si ringrazia il professor Giuliano Franceschini per la collaborazione e la *Postfazione*.

## Prologo

### *Un libro non basta*

*Anno 1947*: la prima pagina di un quaderno piccolo dalla copertina nera, a quadretti piccoli, vi è disegnato da mano incerta un albero. Nei quattro angoli, in alto e in basso è scritta la lettera A, in quattro stili diversi: due maiuscole, tondo e corsivo, due minuscole, tondo e corsivo. *Anno 2013*: la prima pagina di un quadernone a quadretti grandi dalla copertina che rappresenta un Puffo blu, vi è disegnato da mano incerta un grande albero. Nei quattro angoli, in alto e in basso è scritta la lettera A, in quattro stili diversi: due maiuscole, tondo e corsivo, due minuscole, tondo e corsivo.

Trovate le differenze. Più di 60 anni di pedagogia hanno solo ingrandito il quaderno e colorato la copertina?

Sappiamo che non è così.

Sappiamo che nella storia della scuola, dell'alfabetizzazione e dell'educazione, anche in Italia, non sono passati invano Dewey, Freinet, Freire, Piaget, Vygotskij, Montessori, Rodari, Lodi, don Milani, Ferreiro e Teberosky e quanti altri ed altre!

Sappiamo che in Italia e nel mondo esistono scuole di eccellenza.

Benedetta Tobagi nel suo *La scuola salvata dai bambini*<sup>6</sup> percorre lo Stivale in lungo e largo per testimoniarcì le tante meravigliose scuole che di tutta questa pedagogia hanno fatto buon uso, e con impegno e professionalità straordinari proprio in quelle che chiamiamo "scuole di frontiera", hanno messo in atto progetti brillanti, profondi, vitali.

Ma allora perché tanta ansia, tanta paura che i bambini possano non imparare a leggere e scrivere?

Se Montessori insegnava ai "deficienti"? Se Freire insegnava in poco tempo a adulti operai e contadini? Se don Milani ha trasformato in maestri, sindacalisti, giornalisti, ragazzi destinati all'ignoranza e al lavoro più umile e faticoso? Se Freinet ci offre le sue *tecniche di vita*?

Sappiamo che non è così.

Ma allora non possiamo fare a meno di chiederci: perché tanta dispersione scolastica? Perché tanto analfabetismo, di andata e ritorno?

Perché tante difficoltà nella scuola? Perché a volte tanta tristezza e tante tensioni fra i banchi rigidi schierati in modo da mostrare la nuca e non il volto dei compagni?

Perché tanti medici e psicologi offrono prestazioni e competenze che rischiano non di aiutare, ma di sostituire la pedagogia?

Risposte a queste domande ne vengono tante, un po' da tutte le parti.

Sociologi, scrittori, intellettuali di ogni ordine e dimensione parlano di scuola, come il vento a folate riempiono i giornali.

Tutti "sanno" come si dovrebbe fare scuola.

E in chi scuola la fa davvero l'ansia cresce.

E l'ansia possiamo affrontarla con la conoscenza.

Ma la conoscenza può non bastare.

Negli anni Settanta/Novanta la scuola italiana ha attraversato un periodo di particolare positività riguardo alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare, come si chiamava allora. Sono gli anni dell'abolizione delle classi differenziali, dell'inizio del tempo pieno (pieno anche di attività formative), dell'inserimento dei ragazzi disabili nelle classi comuni.

Riconosciuti modelli eccellenti, questi due ordini di scuola furono apprezzati, studiati, e furono mete di incontri e visite da parte di molti altri Paesi d'Europa e non solo. Paradossalmente in quell'epoca ancora la maggior parte delle insegnanti non aveva conseguito la laurea.

Lungi dal pensare che si possa fare a meno dello studio, vogliamo cercare di capire, o comunque fare ipotesi per scoprire quali possono essere stati i semi che hanno fatto germogliare quella innegabile fioritura della scuola. Non vogliamo né sappiamo fare qui un'indagine politica e sociologica, ma cerchiamo di scoprire quei semi che abbiamo sentito germogliare in noi stessi e che pensiamo utili per offrire a chi ci legge una chiave di lettura di questo libro. Proviamo a riflettere.

La scuola a tempo pieno ha "costretto" gli insegnanti a collaborare, a programmare insieme, comunque a condividere la responsabilità e la conduzione della stessa classe di alunni. Se vogliamo dirlo meglio, ha consentito loro di farlo. L'insegnante non è più solo, deve confrontarsi. Deve discutere, condividere.

Alla domanda "Come mai questi due ordini di scuola in particolare, hanno mostrato al mondo esperienze così positive da costituire oggetto di studio e di incontri internazionali?"

Ci viene da rispondere: l'età dei bambini. La capacità dei bambini di es-

sere ancora liberi, di “pretendere” con la forza dell’infanzia, di sapersi fare ascoltare, di non essere ancora troppo “scolarizzati”. Libertà e forza unite, certo, alla capacità di maestre e maestri di ascoltare.

L’inserimento dei bambini disabili, laddove ha ben funzionato, ha rivoluzionato la didattica, ha messo in continua discussione metodi e strategie, a grande profitto di tutti.

Allora i punti fondamentali ci sembrano la *cooperazione* e l’*ascolto* dei bambini. E forse dovremmo aggiungere un altro: la capacità di guardare in noi stessi, di ricordare e di essere pronti al cambiamento.

L’ascolto dei bambini.

Ci piacciono molto i titoli di questi libri: *La scuola salvata dai bambini. I bambini pensano grande. I bambini ci guardano. La costruzione della lingua scritta nel bambino. I bambini che si perdono nel bosco*<sup>7</sup>. E di questi libri ci piacciono molto i contenuti. Gli autori per prima cosa si sono posti il compito di osservare, di ascoltare, di far parlare i bambini; di ricercare e studiare i processi di sviluppo dell’apprendimento e di offrire a chi legge quanto osservato, interpretato e discusso.

Forse per essere capaci di ascolto attento e mirato è necessario cercare di riascoltare noi stessi quando eravamo bambini.

Nello specifico, cercare di ricordare che cosa sono state per noi la scrittura e la lettura, fin dove la memoria può portarci riguardo al primo contatto con la lingua scritta, prima della scuola, e poi a scuola. Forse potremo riuscire a ricordare anche le emozioni vissute in quei primi contatti.

Durante i tanti laboratori volti a far conoscere e far sperimentare in prima persona il “metodo” naturale per l’apprendimento della scrittura e della lettura, abbiamo rivolto esplicitamente alle colleghe, queste domande: «Che cosa ricordi del tuo primo contatto con la lingua scritta? Che cosa ricordi del tuo primo giorno di scuola?»<sup>8</sup>

Dalle tante risposte rubiamo alcune frasi:

«Ero piccola. Da quel momento, il mondo delle parole mi ha iniziato ad attrarre: mentre andavo in giro con i miei genitori, chiedevo continuamente che cosa ci fosse scritto sui vari cartelli stradali, sulle targhe delle automobili, sulle insegne dei negozi; e a casa, chiedevo che mi leggessero moltissime storie perché adoravo ascoltarle.» (Debora D.)

«E ricordo mentre leggevo da sola i libri del babbo e della mamma, anche se ancora non sapevo leggere[...] Un altro particolare indelebile è legato alle insegne. Volevo che i miei genitori mi leggessero tutte le scritte, o tutte le insegne che trovavo per strada [...] Poi mi appaiono immagini della prima classe, mentre mi fanno riempire le pagine del quaderno di Aa, Bb, Cc e poi di A come Ape, B come Banana, ecc.» (Mara)

«In prima del mio primo libro di lettura, ho in mente una pagina, quella della lettera N, nella mia memoria il suo colore è grigio. Non riesco a capire come N+A potesse leggersi NA, oppure N+O, NO e così via [...] papà paziente me lo ripeteva, ma senza successo, ad un certo punto mi disse con calma, senza arrabbiarsi che mi avrebbe appeso la cartella al chiodo [...] Non so per quali vie ho imparato a leggere. Forse è stato sempre mio padre, che amava la lettura, a trasmettermi il desiderio di leggere [...] Ho ritrovato il mio sillabario alla Marucelliana in una ricerca sui libri di testo. Sfogliandolo, prima che potessi rendermi conto che si trattava del mio libro di lettura, ho sentito il cuore battermi forte dall'emozione.» (Maria Rosaria)

Ci piace riportare ancora una testimonianza, un ricordo di Sabina Manes<sup>9</sup>, espresso di recente:

«Quando ero piccola le mie giornate scolastiche erano piene di aste, dritte, inclinate a destra e a sinistra. Poi ancora tante pagine di vocali: A (arancia), O (orologio) I (imbuto) e via di seguito. Maiuscole, minuscole, stampatello... pagine e pagine di consonanti, e poi queste insieme alle vocali BA. BE. BI. BO. BU. Una fatica micidiale e una noia mortale. Alla fine compariva la parola: ora, oro, ara e così via. In tal modo l'apprendimento della parola veniva frantumato in suoni isolati e in segmenti privi di significato.»

Potremmo pescare a piene mani anche nei ricordi che Alice Cinnirella, insegnante MCE di Firenze, ha saputo mettere insieme e analizzare nella sua tesi, ma già questi frammenti ci possono far riflettere su tante cose.

I bambini hanno un grande interesse per la scrittura e chiedono il significato di tutto ciò che vedono. I loro assillanti "perché?" di fronte alla scrittura si trasformano in "cosa dice lì?". Ce lo mostrano i ricordi di Debora e Mara.

La testimonianza di Mara ci fa trasparire anche una certa delusione: quel «riempire le pagine di Aa» sembra smorzare l'entusiasmo di quel «volevo che mi leggessero tutte le scritte».

È comunque un dato di fatto che tutti i bambini giungono in prima primaria con competenze personali riguardo alla scrittura. Alcuni sanno già leggere e scrivere, anche se spesso non sanno di sapere. Altri sono molto vicini alla scoperta del codice, altri più distanti.

Il ricordo di Maria Rosaria – che è un peccato non poter riportare per intero – è una profonda critica infantile, pertanto molto interessante e di cui dobbiamo tener conto, al metodo sillabico, del quale avremo modo di parlare. È innegabile che tutti questi ricordi, e ne abbiamo tanti, ci possono offrire una ricchezza pedagogico-didattica notevole e ancor più importante sarà cercare nei nostri ricordi.

Molto spesso siamo portati a ripetere, insegnando, i metodi e le strate-



gie con cui “siamo stati insegnati”. Siamo sicuri che tutto sia sempre andato bene?

Possiamo trovare nei nostri e negli altrui ricordi elementi che aprono una riflessione e ci spingono ad affinare la didattica; elementi ed emozioni che ci danno la voglia di guardare con spirito critico metodologie a volte date per scontate, o perfino quasi “imposte” dalle strutture scolastiche. La cooperazione. Non solo nella scuola, in ogni struttura è indispensabile e vincente il lavoro cooperativo. I progetti vincenti nelle scuole “che funzionano” sono basati sulla cooperazione. Purtroppo però, un gran numero di insegnanti può soffrire di solitudine, nello studio, nella ricerca, nella pratica.

In una ricerca condotta con INDIRE<sup>10</sup> abbiamo potuto osservare che pochissimi sono gli insegnanti che, parlando delle loro pratiche, accennano al lavoro di team, o almeno a quello di coppia. Leggere insieme questo libro, altri libri, discutere, confrontare le esperienze quotidiane in una prospettiva positiva può essere un modo per vincere la solitudine e l’ansia.

Ancora, riguardo all’ascolto dei bambini: farsi dire da loro come vivono la scuola, che cosa pensano riguardo ai loro apprendimenti, che cosa crea loro sicurezza, che cosa ansia e difficoltà. Qui li abbiamo ascoltati riguardo alla paura di leggere. Riportiamo alcune risposte:

«Quando ero piccola io avevo paura di leggere il libro e allora mi aiutavano la mia sorella e anche la mia mamma e anche il mio babbo, a casa mia» (L.B. anni 6.6)

«Io avevo paura di leggere perché alla materna credevo che le elementari fosse un inferno» (A.P. anni 6.5)

«Avevo paura perché pensavo che mi facessero leggere e scrivere per tutto il giorno. Pensavo che le maestre fossero cattive» (L.Z. anni 6.2)

«Io lo sapevo che alle elementari mi dovevano insegnare loro, ma credevo di dover imparare presto... In... una settimana» (G.M. anni 12)

Potremmo chiedere tante cose, per esempio: che cosa provano quando si chiede di leggere a voce alta (pensando anche a che cosa provavamo noi, e anche a che cosa proviamo ancora se ci viene chiesto).

Quante altre domande, indagini, personali e di gruppo possiamo fare... Quante? Quali? E alla luce delle risposte individuare il più opportuno modo di fare scuola, proprio a partire dai bisogni e dai saperi dei bambini, facendo tesoro di tutti quei maestri e quegli autori che hanno tracciato percorsi che oggi non possono essere ignorati.

### *Una rivoluzione pedagogica*

*È importante sapere che quei segni e quei suoni servono per mettersi in sintonia con gli altri, bambini e adulti del mondo della scuola e con tutti gli altri che stanno fisicamente ma solo fisicamente fuori da quel mondo ma hanno gli stessi fondamentali bisogni e sentimenti e sono perciò i nostri simili da scoprire come amici.*

Mario Lodi

Dalla ricerca e dall'esperienza di Célestin Freinet, il padre della pedagogia popolare, nascono le riflessioni e le pratiche legate all'apprendimento della lingua nel contesto di una scuola attiva e cooperativa cui continuano a fare riferimento i Movimenti di scuola popolare, tra cui l'MCE, in molti Paesi del mondo.

Freinet, maestro elementare nei villaggi del sud della Francia dal primo dopoguerra fino alla sua morte nel 1966, costruisce e mette in pratica una proposta pedagogica originale a partire dai suoi studi di pedagogia, psicologia, filosofia, politica, ma anche dalla sensibilità sociale maturata nell'ambiente contadino da cui proviene, dalla lettura dei classici del marxismo e dalla partecipazione agli incontri sindacali nel quadro delle organizzazioni internazionali, che danno forma alle sue aspirazioni a una maggiore giustizia sociale.

La sua rivoluzione pedagogica si basa sull'idea che la scuola deve contribuire all'emancipazione delle classi più umili, invece di limitarsi, come di fatto succedeva, a trasmettere nozioni con una metodologia adatta solo a chi era già dotato, grazie all'ambiente di provenienza, di strumenti culturali e linguistici. La maggioranza, i figli del popolo, vedevano ignorata completamente la loro cultura e la loro esperienza e vivevano la scuola come un ambiente estraneo e ostile.

Il maestro giudica opprimente per alunni e alunne la metodologia trasmissiva della scuola tradizionale, che li costringe all'immobilità e all'ascolto silenzioso.

Uscire con loro a esplorare il mondo, trasformare la scuola in laboratorio operoso, rendere la classe un gruppo che coopera, organizza il lavoro, comunica all'interno e con l'esterno della scuola, diventeranno pratiche vitali e scelte pedagogiche fondamentali per permettere a tutti di costruire la propria cultura a contatto con la realtà.

La classe non sarà più un insieme di individui che eseguono e ripetono passivamente, in competizione tra loro, il maestro non sarà più colui che da solo decide, spiega, assegna compiti, interroga e valuta; ci sarà, invece, una comunità di uguali, il lavoro di ricerca e costruzione del sapere sarà un lavoro cooperativo, ognuno verrà incoraggiato a portare la propria

esperienza e a esprimersi attraverso la parola e attraverso molti altri linguaggi; il maestro non sarà solo insegnante e giudice, ma sarà regista, coordinatore, animatore e guida.

La pedagogia popolare muove così i primi passi.

Assieme alla moglie Elise Lagier-Bruno<sup>11</sup>, collaboratrice fin dagli inizi, rivolge la sua attività da una parte verso l'innovazione didattica e metodologica, dall'altra verso la costruzione di situazioni di cooperazione, scambio, confronto con altri insegnanti e gruppi di insegnanti, all'inizio in Francia, poi via via in vari Paesi europei, dell'Africa, dell'America Latina.

L'introduzione nella scuola delle cosiddette *tecniche di vita*, il testo libero, la corrispondenza, la stampa e il giornale scolastico, i libri di vita, i piani di lavoro, fa parte del grande progetto di costruzione di una scuola in cui tutti e tutte trovino possibilità di esprimersi, di crescere culturalmente, di comunicare il loro pensiero sia all'interno che all'esterno della scuola stessa.

La scuola dei Freinet fu osteggiata spesso duramente, da una parte dalle autorità cittadine che vedevano nelle innovazioni portate dalla pedagogia popolare il richiamo a considerare i limiti della scuola tradizionale che emarginava ed escludeva una parte considerevole di ragazzi/e e dall'altra, da molti genitori che vedevano minati i privilegi dei loro figli, non più destinati ad eccellere come avveniva nella scuola tradizionale. Schiacciati dai limiti imposti dalle autorità scolastiche e coinvolti in conflitti esasperanti i due maestri lasciarono infine la scuola pubblica per fondare, nel 1935, col supporto delle organizzazioni operaie locali, la scuola popolare cooperativa di Vence, una scuola senza classi, organizzata per laboratori, con ampi spazi esterni.

Dopo la parentesi della guerra in cui la scuola viene chiusa, i Freinet riprendono la loro attività impegnandosi soprattutto nel tessere contatti con altri educatori. Nasce la FIMEM (Federation Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne) federazione internazionale di gruppi di educatori che si ispirano alla pedagogia popolare, che si ritrovano ogni due anni (è una pratica che dura a tutt'oggi) ogni volta in un diverso Paese del mondo, in incontri denominati RIDEF (Rencontre Internationale des Educateurs Freinet)<sup>12</sup>.

La cooperazione, cuore della pedagogia popolare, è anche la cifra del lavoro educativo dei Freinet: per tutta la vita intrecciano fitti scambi con altri insegnanti in ogni parte della Francia e non solo, organizzano incontri per promuovere ricerca, scambi di pratiche, confronti.

I Freinet non hanno mai definito un metodo, brevettato materiali, cer-

cato di avere l'esclusiva su un marchio. Sono rimasti fedeli allo spirito della pedagogia cooperativa che è ricerca continua, scambio di pratiche, confronto, cooperazione tra educatori, innovazione pensata e attuata in modi diversi a partire dalle situazioni in cui, nel tempo e nei diversi Paesi, gli educatori si trovano ad operare.

Ancor oggi è così.

Freinet osserva che i suoi allievi e le sue allieve si impegnano nelle attività organizzate a scuola e vivono situazioni di benessere ogni qualvolta si trovano di fronte a un obiettivo da raggiungere, a un problema da risolvere, a un progetto cui dedicarsi non per un'imposizione esterna, ma per propria scelta.

Sottolinea che è necessario, perché questo avvenga, dare spazio ad esperienze reali, uscire dalla scuola per interrogare la realtà, incontrare persone, trasformare l'aula in un luogo di lavoro in cui si alternino l'osservazione, le attività pratiche, le conversazioni e le discussioni, le attività espressive, la lettura e lo studio da libri veri, la corrispondenza, la produzione di libri e giornali per portare fuori dalle pareti dell'aula il pensiero dei bambini, il lavoro individuale secondo "piani di lavoro" concordati.

Liberi dalla paura del giudizio negativo e del voto i ragazzi saranno aiutati a diventare una comunità di eguali, basata sul confronto, l'aiuto reciproco, la costruzione comune della conoscenza, la cooperazione.

Sui temi fondamentali della scuola come luogo di ricerca, di comunicazione, di costruzione di cultura, di cooperazione, i vari *Movimenti Freinet* continuano a confrontarsi ancora. Nella convinzione che solo una pedagogia popolare, attiva e cooperativa, può permettere a tutti i bambini e a tutte le bambine, anche ai più svantaggiati, di conquistare gli strumenti culturali necessari, oltre che per una vita più piena, anche per diventare cittadini e cittadine impegnati nella costruzione di una società più giusta.

In Italia la pedagogia popolare si diffonde tra gli insegnanti nel secondo dopoguerra – negli anni del ventennio fascista la scuola era sottoposta a rigidi e minuziosi regolamenti e controlli che impedivano qualsiasi tentativo di ricerca e di innovazione – quando la rinnovata attenzione per i diritti sociali e politici sanciti dalla Costituzione appena promulgata porta nuova sensibilità sociale e fa crescere il desiderio di conoscere ricerche e pratiche diffuse in altri Paesi.

Nascono, così, prima la CTS (Cooperativa della Tipografia a Scuola) e poi, nel 1951 il Movimento di Cooperazione Educativa.

Da allora le esperienze importanti di scuola popolare e cooperativa si moltiplicano. Le opere di Mario Lodi, Bruno Ciari e altri maestri e mae-

stre, alimentano, anche nella società civile, un dibattito importante sul ruolo della scuola e sulla possibilità di renderla migliore, efficace culturalmente e inclusiva.<sup>13</sup>

Afferma, a questo proposito, Paola Falteri: «La forza e il senso dell'MCE sta nel privilegiare ottiche e soggetti che non sono né egemoni né vincenti [...] per questa sua opzione di fondo riesce ad esprimere ricchezza e pertinenza di proposte anche in rapporto al mutamento introdotto con la composizione multi-etnica della società... L'attenzione alla diversità è parte costitutiva della pedagogia popolare e di una educazione centrata sulla costruzione dell'identità.»<sup>14</sup> Forse per questa attenzione alla concretezza delle situazioni e per la 'scommessa' sulla possibilità di costruire una proposta che tenga presenti contemporaneamente la qualità pedagogica e didattica e l'obiettivo irrinunciabile dell'inclusione, la pedagogia Freinet sta riscuotendo, oggi, nuovo interesse sia nell'ambito della scuola, che nel mondo accademico.<sup>15</sup>

È questo il quadro in cui si colloca la nostra riflessione sull'educazione linguistica e sulla necessità di ripensare una proposta efficace per la scuola di oggi.

### Note

<sup>1</sup> Le nozioni di *spazio linguistico* e di *codice ristretto e codice elaborato* a indicare l'arco della competenza linguistica di un soggetto sono state introdotte dal sociologo Basil Bernstein. In Italia importanti studi in materia sono stati condotti dal sociolinguista Gaetano Berruto. Si veda: Berruto G. Ceruti M., *Manuale di sociolinguistica*, UTET, Milano 2015.

<sup>2</sup> GISCEL, *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* 1975 <http://www.giscel.it/>  
Si tratta di un documento fondamentale per la Scuola italiana, stilato da un gruppo di linguisti e ricercatori nell'ambito della SLI con l'intento di definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, proponendole all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani.

<sup>3</sup> *Costituzione Italiana*, art. 3.

<sup>4</sup> Chomsky N., *Le 10 regole per capire come i potenti ci ingannano*, 2013 <http://www.eticamente.net/11194/noam-chomsky-le-10-regole-per-capire-come-i-potenti-ci-ingannano.html>

<sup>5</sup> Il Gruppo Nazionale Lingua MCE propone al mondo della scuola e della ricerca il Manifesto per l'educazione linguistica democratica *Educare alla parola. Per coltivare umanità e costruire cultura* (2018), disponibile al link <http://moodle.mce-fimem.it>

<sup>6</sup> Tobagi B., *La scuola salvata dai bambini. Viaggio nelle classi senza confini*, Rizzoli, Milano 2016.

<sup>7</sup> Tobagi B., *op.cit.*; Lorenzoni F., *I bambini pensano grande. Cronache di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014; Id., *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento*, Sellerio, Palermo 2019; Ferreiro E., Teberoski A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1985; Canevaro A., *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

<sup>8</sup> Abbiamo conservato le risposte scritte negli anni; costituiscono l'oggetto della tesi di lau-

rea di Alice Cinnirella: *La didattica della scrittura dalla parte dei bambini. Riflessioni a partire da un ricordo autobiografico*. Relatore Giuliano Franceschini, Università di Firenze 2015-2016. Tesi non pubblicata.

<sup>9</sup> Psicoterapeuta infantile e psicopedagoga, Sabina Manes è autrice di numerosi testi di pedagogia e psicologia.

<sup>10</sup> Si veda il contributo di Loredana Camizzi e Laura Parigi nel secondo capitolo: *Primi passi nella scrittura e nella lettura: una ricerca INDIRE sulle pratiche di prima alfabetizzazione nella scuola*.

<sup>11</sup> La storia dell'esperienza pedagogica umana e politica dei Freinet è narrata da Elise, reperibile in traduzione italiana: Freinet E., *Nascita di una pedagogia popolare*, Editori Riuniti, Roma 1973.

<sup>12</sup> Notizie sulle RIDEF e indicazioni sulle modalità di partecipazione si trovano nel sito MCE [www.mce-fimem.it](http://www.mce-fimem.it)

<sup>13</sup> Tra le pubblicazioni che ripercorrono la storia del MCE segnaliamo: Rizzi R., *Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*, Edizioni del Rosone, Foggia 2017.

<sup>14</sup> Falteri P. (a cura di), *Andate e ritorni. Percorsi formativi interculturali: pensare le differenze ed entrare in contatto con l'altro*, MCE Roma 1995.

<sup>15</sup> Tra le pubblicazioni recenti sulla pedagogia Freinet segnaliamo Goussot A. (a cura di), *Per una pedagogia della vita. Celestin Freinet ieri e oggi*, Il Rosone, Foggia 2016.

## Capitolo primo

### *Una lingua per comunicare*

#### *La metà della lingua*

*L'ascolto della voce inaugura la relazione con l'altro: la voce, per mezzo della quale si riconoscono gli altri, come la scrittura su una busta, indica il loro modo di essere, la loro gioia oppure il loro dolore, il loro stato; essa trasmette un'immagine del loro corpo e di tutto il loro essere.*

Roland Barthes

La parola, che ha accompagnato e permesso la vita sociale degli esseri umani ben prima dell'invenzione della scrittura, continua a essere il mezzo più immediato e diffuso della relazione e dello scambio. La scrittura non ha fatto altro che fissare con dei segni in uno spazio le parole che, come fili, intrecciano le relazioni tra umani; ha trovato il modo di fermare e conservare le parole, ma senza quelle parole – che circolavano sovrane nello spazio comunicativo – non ci sarebbe stata scrittura.

È la parola che accompagna, per ogni essere umano dal momento in cui si affaccia alla vita, la relazione con le persone che lo circondano, è la parola che rende più caldo il contatto e più *domestico* il mondo, che rassicura e accoglie.

Pensiamo che la prima forma di accoglienza a scuola sia dare la parola, ascoltare e costruire situazioni di ascolto. Innanzitutto per aiutare bambini e bambine a uscire dall'invisibilità e dall'anonimato, e favorire la conoscenza reciproca, condizione indispensabile perché si instaurino rapporti di fiducia. Chi arriva a scuola si accinge a percorrere un lungo importante cammino. È diverso percorrerlo assieme a sconosciuti, di cui non si possono sapere i pensieri e le intenzioni, oppure camminare ogni giorno insieme a compagni di viaggio che si conoscono, su cui si può fare affidamento, da cui si può ricevere aiuto.

La nostra non deve essere una scuola del silenzio, in cui solo l'adulto prende la parola, per dare indicazioni, per chiedere, per *interrogare*, per *dare consegne*.

Se tutti e tutte possono prendere la parola per raccontare di sé e con-

dividere pensieri ed emozioni, per raccontare ciò che turba o che rende felici, si costruisce un clima positivo che crea benessere per ciascuno e ciascuna<sup>1</sup>. Oltre ad essere la condizione indispensabile per qualsiasi apprendimento.

Sono necessarie le parole anche per accompagnare e sostenere i percorsi del pensiero. Costruirà conoscenza un gruppo in cui viene data a ciascuno la possibilità di discutere, confrontarsi, formulare ipotesi sulla realtà, sforzarsi di tradurre in parole anche pensieri difficili, perché possano essere compresi da un interlocutore. La capacità di esplicitare, chiarire, esporre, fondamentalmente *capire* viene *allenata* nella discussione, nel confronto con gli altri<sup>2</sup>.

Infine il problema di educare alla scrittura non può essere affrontato a prescindere dall'educazione alla parola. La scrittura nasce quando siamo in grado di elaborare nella mente una comunicazione formulata in modo da poter essere compresa da altri, quando siamo in grado di *oggettivare* il pensiero dandogli la forma definita e ordinata della scrittura. Possiamo *mettere in forma* con lo scritto solo ciò che riusciamo a *mettere in forma* in parole.

Non è sempre facile, per noi insegnanti, garantire, con attenzione e rispetto, gli scambi comunicativi tra i bambini, governandoli in modo da tutelare lo spazio di parola di ciascuno, incoraggiando chi fa più fatica ad aprirsi, dando tempo e sostegno a chi ha bisogno di cercare a lungo con fatica parole che dicano il pensiero, mentre, nello stesso tempo, sosteniamo l'ascolto del gruppo.

A volte è necessario, con chi non si sente pronto per la parola, rispettare il silenzio, proponendo altre vie e altri modi per esprimersi. Usare le parole, infatti, se è generalmente la forma più immediata di comunicazione, può diventare invece, per qualcuno, un traguardo, importante punto di arrivo dopo che in un gruppo si è instaurato un clima di fiducia, o dopo che un tempo di ascolto degli altri ha permesso di prendere confidenza con le parole che nel gruppo risuonano.

Le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* mettevano in luce come fosse carente, nella scuola, l'attenzione al linguaggio orale e come questa carenza fosse spesso alla base delle difficoltà di apprendimento e di organizzazione dello scritto in particolare. Il richiamo è ancora attuale: «La capacità di organizzare un discorso orale [...] cade fuori dell'orizzonte abituale della pedagogia linguistica tradizionale [...] Con ciò è ignorata non tanto e solo la metà del linguaggio [...] ma proprio quella metà che è condizione necessaria – anche se non sufficiente – per il funzionamento dell'altra metà.»<sup>3</sup>



Il parlare a scuola, per riconoscersi, per comunicare, per padroneggiare la scrittura, ma anche per imparare, è dunque la metà del linguaggio senza cui la scrittura, l'altra metà, non può fiorire.

### *Una scuola della narrazione*

*Il racconto è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società; il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità, non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti; tutte le classi, tutti i gruppi umani hanno i loro racconti e spesso questi racconti sono fruiti in comune da uomini di culture diverse, talora opposte; il racconto si fa gioco della buona e della cattiva letteratura: internazionale, trans-storico, trans-culturale, il racconto è là come la vita.*

Roland Barthes

Siamo fatti di storie, non abbiamo altro modo di descriverci se non attraverso storie, ognuno pensa a sé e al mondo in termini di narrazioni e si mette in relazione con gli altri raccontando di sé e narrando eventi. È il modo più immediato e universale che l'essere umano ha a disposizione per condividere esperienze ed emozioni ed è, nello stesso tempo, un modo per prenderne le distanze, per guardarle dall'esterno, come se appartenessero a un altro, quasi a sancire la superiorità dell'essere umano su ciò che gli capita.

Pensiamo che la narrazione debba avere un posto centrale nella scuola. Fin dai primi anni di vita ascoltare una storia è uno dei doni più importanti che un bambino possa ricevere da un adulto, la cui vicinanza e la voce lo rassicurano e lo accompagnano ad attraversare la soglia di altri mondi.

Le storie servono a rassicurare il bambino, a dirgli, indirettamente, che il mondo in cui abita non è un caos minaccioso, imprevedibile e ingovernabile, ma uno scenario in cui gli umani si muovono al ritmo di una danza che intreccia incontri, desideri, progetti, sogni, amori e odi, adattando il passo ai sentimenti che li animano e alle vicende che vivono.

La relazione che si crea tra chi narra e chi ascolta la narrazione è profonda e autentica. Michela Murgia sostiene che «il racconto è uno spazio di incontro, una sorta di ponte narrativo tra chi ascolta e chi fa dono di sé, poiché la narrazione non è mai un atto individuale, è sempre gettare un ponte verso l'altro.»<sup>4</sup>

Nella scuola è importante che trovino spazio, anzitutto, le storie di tutti coloro che la abitano, le storie personali, soprattutto le storie della quotidianità che avvicinano e fanno sentire tutti diversi e simili nello stesso tempo, tutti appartenenti al gruppo, oltre che a una comune umanità. Nella scuola, poi, come nella vita, ogni storia raccontata fa nascere altre storie, ogni narrazione stimola altri a raccontare. Le esperienze rielaborate nella narrazione e offerte all'ascolto diventano supporti dell'io e patrimonio collettivo,