



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della
Formazione Primaria

A.A. 2024/2025

**Educazione, lavoro e collettività: un confronto tra
John Dewey e Anton Semënovič Makarenko**

Relatore: Prof. Andrea Mariuzzo

Laureanda: Francesca Marenghi

Indice

Introduzione	1
CAPITOLO 1 – John Dewey	3
1.1 Contesto storico e culturale negli Stati Uniti tra XIX e XX secolo	3
1.2 Vita e opere principali	5
1.3. Concetti chiave della sua pedagogia.....	10
1.3.1 Pragmatismo, darwinismo e strumentalismo	10
1.3.2 Conoscenza ed esperienza.....	12
1.3.3 Attivismo pedagogico	13
1.3.4 Learning by doing	14
1.3.5 <i>Il mio credo pedagogico</i>	15
1.4. <i>Democrazia e educazione</i>	17
CAPITOLO 2 – Anton Semënovič Makarenko	29
2.1 Contesto storico e culturale in Russia tra XIX e XX secolo	29
2.2 Vita e opere principali	31
2.3 Concetti chiave della sua pedagogia.....	34
2.3.1 Il collettivo come dispositivo pedagogico	37
2.3.2 Logica dell'azione pedagogica parallela.....	38
2.3.3 La disciplina e le punizioni	39
2.3.4 Il lavoro come principio educativo	40
2.3.5 L'ottimismo pedagogico	41
2.4 <i>Il Poema pedagogico</i>	42
CAPITOLO 3 – Dewey e Makarenko. Un'ipotesi di confronto.	53
3.1 Tracce di un dialogo a distanza.....	53
3.2. Educazione come risposta a una crisi sociale	62

3.3 Il ruolo del lavoro educativo	64
3.4 L'individuo e la comunità.....	69
3.5 Educazione, democrazia e comunismo.....	73
CAPITOLO 4 – La ricezione in Italia	79
4.1. Dewey e il rinnovamento pedagogico democratico nell'Italia del dopoguerra	80
4.2 La circolazione del pensiero makarenkiano nel secondo dopoguerra	87
4.3 Un bilancio.....	92
Conclusione	95
Bibliografia.....	99
Ringraziamenti	103
ALLEGATO 1.....	104
RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO	104

Introduzione

John Dewey e Anton Semënovič Makarenko sono stati definiti dallo storico Oskar Anweiler i più importanti pedagogisti del XX secolo insieme a Maria Montessori e Georg Kerschensteiner.¹ Nonostante appartenessero a contesti culturali e politici profondamente differenti, la democrazia statunitense e il socialismo sovietico, entrambi elaborarono modelli pedagogici centrati sulla dimensione sociale dell'educazione, sul ruolo formativo del lavoro e sulla funzione della comunità nella crescita dell'individuo. Non è un caso che, in ambito storiografico, Makarenko sia stato definito "The John Dewey of the U.S.S.R"², a sottolineare le analogie educative esistenti fra i due, nonostante le differenze storico-politiche.

La presente tesi è il risultato di una ricerca di carattere teorico e storico-pedagogico. Sono state lette ed analizzate le opere principali dei due autori e diversi articoli e pubblicazioni significative del dibattito interpretativo sviluppatosi attorno al loro pensiero. L'obiettivo non è stato soltanto quello di descrivere il loro contributo al mondo dell'educazione, ma anche quello di individuare possibili elementi in comune fra le due teorie pedagogiche, tenendo sempre conto dei contesti ideologici in cui sono maturate. In particolare, ci si è concentrati su alcuni nuclei tematici condivisi, ovvero: il rapporto tra educazione e società, il valore del lavoro, la dimensione collettiva dell'esperienza formativa e la funzione della scuola nella costruzione della cittadinanza. In questa prospettiva, Dewey e Makarenko possono essere collocati nel più ampio movimento delle pedagogie di riforma del Novecento, che promossero l'idea di una scuola centrata sul bambino, orientata all'attività e al lavoro e fondata su una nuova concezione della funzione docente.³

La tesi è articolata in quattro capitoli. Il primo è dedicato alla figura di John Dewey: dopo una breve descrizione del contesto della società industriale americana, viene presentata la biografia e i principali nuclei teorici della sua pedagogia, con particolare

¹ Y. Rogacheva, *American Makarenko and soviet Dewey: a search for pedagogical renewal*. Espacio, Tiempo y Educación, 8(2), 2021, pp. 5, doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.539>.

² T. Gehring, B. Bowers, & R. Wright, *Anton Makarenko: The John Dewey of the USSR*. The Journal of Correctional Education, 56(4), 2005, pg.327-345.

³ Y. Rogacheva, *American Makarenko and soviet Dewey: a search for pedagogical renewal*. Espacio, Tiempo y Educación, 8(2), 2021, pg. 6, doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.539>.

attenzione all'opera *Democracy and Education*, in cui l'autore definisce l'educazione come esperienza sociale e come presupposto della vita democratica. Il secondo capitolo è dedicato alla figura e al pensiero di Anton Semënovič Makarenko, e ricostruisce il contesto storico della Russia post-rivoluzionaria e l'esperienza educativa delle colonie per minori. Viene poi approfondito il significato del lavoro produttivo e del collettivo nella formazione dell'"uomo nuovo" socialista, alla luce delle riflessioni che emergono dalla lettura del suo *Poema pedagogico*. Il terzo capitolo è stato sviluppato a partire da una ricognizione generale della ricezione globale dei due autori. Si è proceduto poi con un confronto tra i due, con lo scopo di mettere in luce convergenze e differenze rispetto al rapporto tra scuola e società, alla funzione educativa del lavoro, alla dimensione comunitaria dell'apprendimento e al ruolo dell'istruzione nei processi di costruzione della cittadinanza. Il quarto capitolo, infine, è dedicato alla ricostruzione della ricezione del pensiero di Dewey e Makarenko nel contesto pedagogico italiano del secondo dopoguerra, evidenziando come le loro teorie siano state interpretate e utilizzate nel dibattito sulla riforma della scuola e sulla definizione di nuovi modelli educativi.

La scelta di questo confronto nasce dall'interesse per il ruolo dell'azione pedagogica nei processi di trasformazione sociale e dalla volontà di approfondire due prospettive pedagogiche che, pur lontane sul piano politico, condividono la critica ai modelli scolastici tradizionali e la ricerca di forme educative più aderenti alla vita concreta degli individui.

CAPITOLO 1 – John Dewey

1.1 Contesto storico e culturale negli Stati Uniti tra XIX e XX secolo

Per comprendere appieno la proposta educativa di John Dewey, è fondamentale conoscere il quadro politico e culturale statunitense degli anni che vanno dalla seconda metà dell'Ottocento ai primi decenni del Novecento. Si tratta di un periodo di profonda trasformazione per il Paese, che passò dall'essere una società ancora in larga parte rurale al diventare una potenza industriale e militare senza rivali. Questo mutamento non riguardò soltanto l'economia e la politica, ma investì anche l'intera società: si modificarono i rapporti tra gruppi etnici, si intensificarono le battaglie per l'uguaglianza di genere e si affermarono nuove correnti filosofiche che orientarono la vita pubblica.

Negli ultimi anni dell'Ottocento, sul piano della politica estera, gli Stati Uniti cominciarono ad abbandonare l'isolazionismo successivo alla Guerra Civile (1861-1865), per intraprendere una politica d'espansione e interventismo. La guerra ispano-americana (1898) rappresentò “la prima occasione per gli Stati Uniti di uscire fisicamente dai propri confini”⁴ ed ebbe come esito l'annessione di Filippine, Porto Rico e Guam e un controllo di fatto su Cuba. L'attivismo del presidente Theodore Roosevelt (1858-1919), culminato nel Corollario alla Dottrina Monroe (1904), attribuì agli Stati Uniti “il compito di polizia internazionale del continente americano”⁵.

Con l'avanzata irrefrenabile dell'industrializzazione si concluse anche il mito della “frontiera” americana: l'ideale simbolico dell'Ovest libero in cui ogni cittadino poteva cercare fortuna, uno dei miti fondativi della Nazione, lasciava il posto alla cruda realtà dell'espansione capitalistica. Giganti come Andrew Carnegie nell'acciaio e John D. Rockefeller nel petrolio rappresentavano il nuovo capitalismo dei “trust”, coalizioni d'impresе che controllavano i mercati e impedivano qualsiasi tipo di concorrenza. Lo sviluppo industriale, alimentato da una continua richiesta di manodopera, fu reso possibile anche grazie all'aumento esponenziale della popolazione, in larga parte frutto di un'ingente ondata migratoria. Tra il 1880 e il 1920 infatti arrivarono negli Stati Uniti decine di milioni di immigrati, soprattutto dall'Europa meridionale e orientale e dall'Asia.

⁴ M. Flores, *Il secolo-mondo. Storia del Novecento*, Il Mulino, Bologna, 2002, pg. 79.

⁵ *Ibidem*, pg. 80.

Questi flussi cambiarono radicalmente il volto delle grandi città, in cui nacquero veri e propri quartieri-ghetto operai, e alimentarono un diffuso sentimento xenofobo. Il repentino sviluppo dell'industria statunitense acuì ulteriormente il conflitto sociale: sono questi gli anni della crescita del movimento operaio e delle rivendicazioni sindacali e delle battaglie per il suffragio femminile, ottenuto nel 1920. Durante questo periodo, definito *Progressive Era*, diversi politici riformatori tentarono “di controllare maggiormente le trasformazioni in corso, estendendo le prerogative del governo, limitando e regolando lo strapotere dei grandi gruppi industriali e finanziari”⁶.

Tali trasformazioni coincisero anche con un intenso fermento intellettuale. In questi anni nacque il pragmatismo, fondato da Charles Sanders Peirce (1839-1914) e sviluppato da William James (1842 -1910), una corrente filosofica che sosteneva che il significato delle idee risiedesse nelle loro conseguenze pratiche. Ne risultò un cambiamento di paradigma nella concezione della filosofia: da attività esclusivamente astratta e riflessiva divenne uno strumento per affrontare i problemi concreti della vita. “Il pragmatismo individua il valore di verità delle espressioni della conoscenza umana nella probabilità con cui esse prevedono i fenomeni, e di conseguenza nella loro utilità per l'azione efficace sulla realtà e per l'interazione produttiva col mondo”⁷. Questo approccio influenzò l'educazione, la politica e le scienze sociali. Il pragmatismo raccolse lo spirito attivo e comunitario già presente nell'etica puritana – lavoro, responsabilità, iniziativa personale – ma lo secolarizzò e trasformò in un metodo filosofico laico, centrato sulla democrazia, sulla libertà di pensiero, sulla sperimentazione continua e sul futuro. Il pragmatismo americano è una filosofia dell'azione e dell'esperienza: le idee valgono se aiutano a orientare la vita, le istituzioni e l'educazione; la verità è ciò che funziona e resiste alla prova dei fatti.

Un altro elemento culturale particolarmente significativo fu il trascendentalismo, movimento filosofico e letterario, fortemente ispirato dall'opera di Ralph Waldo Emerson (1803-1882). In esso, come sottolinea Sini⁸, “l'idealismo romantico si sposava con un naturalismo panteistico e misticheggiante”, dando vita a una visione del mondo in cui la

⁶ Ibidem, pg. 77

⁷ A. Mariuzzo, *John Dewey (1859-1952)*, in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 208.

⁸ C. Sini, *Presentazione*, in J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York, The MacMillan Company. (Trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004), pg. IX.

Natura non è solo sfondo dell'azione umana ma realtà vivente e simbolica, capace di manifestare il divino e di stimolare la crescita morale dell'individuo. Questa prospettiva, che rivalutava l'esperienza personale e l'intuizione rispetto al rigido razionalismo, trovò eco in numerosi autori e pensatori dell'epoca e contribuì a diffondere un'idea di armonia tra uomo e ambiente e ad ispirare movimenti riformatori abolizionisti e ambientalisti.

L'intreccio tra espansione territoriale, industrializzazione e nuove filosofie fece degli Stati Uniti un laboratorio unico di democrazia industriale. Dewey comprese che le contraddizioni del Paese - il razzismo istituzionalizzato, le disuguaglianze economiche e la perdita del senso di comunità - non potevano essere risolte solo per via legislativa. Era necessario un nuovo paradigma educativo che trasformasse la scuola nello strumento principale per ricostruire la coesione sociale e preparare i cittadini a vivere attivamente in una società in perenne mutamento.

1.2 Vita e opere principali⁹

John Dewey nacque a Burlington, nel Vermont, il 20 ottobre 1859, terzo di quattro figli di una famiglia della classe media. Il padre, Archibald Sprague Dewey, di origine contadina, era il proprietario di una drogheria nel centro cittadino e, con lo scoppio della Guerra Civile, prestò servizio nel reggimento di cavalleria del Vermont. Pur avendo ricevuto un'istruzione limitata, era appassionato di letteratura e citava spesso ai figli Shakespeare e Milton. La madre, Lucina Artemisia Rich, proveniva invece da una famiglia benestante e colta; profondamente religiosa, frequentava la chiesa congregazionalista della città. La fede evangelica esercitò sul giovane John una profonda influenza morale. Dewey completò gli studi a Burlington, diplomandosi a soli quindici anni, e si iscrisse all'Università del Vermont, dove conseguì la laurea nel 1879. Successivamente iniziò ad insegnare in una scuola superiore, occupandosi di materie classiche, scienze e algebra. Nel 1882 si iscrisse alla facoltà di filosofia della Johns Hopkins University di Baltimora, Maryland. Qui seguì i corsi dello psicologo Granville Stanley Hall (1846-1924), caposcuola della psicologia sperimentale e della psicologia

⁹ Per la stesura di questo paragrafo ci si è basati sulle informazioni presenti nell'opera di Robert B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, traduzione e cura, con *Introduzione* di T. Pezzano, Armando, Roma 2011 (tr. It. di *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca, 1991).

dell'età evolutiva negli Stati Uniti, del filosofo Charles S. Peirce e del filosofo neohegeliano¹⁰ e pedagogista George Sylvester Morris (1840-1889), i cui insegnamenti influenzarono in modo decisivo il suo pensiero e il suo interesse per la logica. Quando Morris lasciò Baltimora, Dewey prese il suo posto nella cattedra di storia della filosofia.

Fu lo stesso Morris che, nel 1884, gli fece ottenere un incarico presso la facoltà di filosofia dell'Università del Michigan, ad Ann Arbor. Qui trascorse dieci anni, caratterizzati da una fruttuosa collaborazione con Morris e dall'incontro con una sua studentessa, Alice Chipman, che nel 1886 divenne sua moglie e a cui si deve l'ampliarsi degli interessi filosofici del marito, che egli considerava una preziosa collaboratrice per la realizzazione dei suoi lavori. All'Università del Michigan venne istituita una cattedra di Pedagogia e la facoltà collaborava con le scuole superiori dello Stato realizzando indagini e relazioni sulla preparazione degli studenti al lavoro universitario. Il suo interesse psicologico si rivolse progressivamente al campo pedagogico e allo studio del processo cognitivo. In questi anni nacquero tre dei suoi sei figli: Frederick Archibald (1887), Evelyn (1890) e Morris (1893). Osservando da vicino la crescita dei figli, Dewey maturò la convinzione che i primi anni di vita fossero decisivi per lo sviluppo e che l'esperienza condivisa avesse un ruolo centrale nel processo educativo. Nel 1887 egli pubblicò due opere, *Psicologia* ed *Etica e scienza naturale*, in cui è possibile identificare un allontanamento dall'idealismo hegeliano e un avvicinamento alle idee di W. James, passando a una forma di naturalismo che chiamerà strutturalismo.¹¹

Negli Stati Uniti di quegli anni, era diffuso il pensiero del pedagogista tedesco Johann Friedrich Herbart (1776-1841). L'herbartismo segna un passaggio avanzato nel ripensamento dell'educazione, unendo idealismo e richiesta di una scuola pubblica organizzata dallo Stato. Dewey, tuttavia, critica il modello herbartiano in quanto troppo selettivo ed elitario, eccessivamente centrato sul programma e sul maestro. Ne accoglieva però l'intuizione dell'"interesse" come motore dell'apprendimento attivo, che svilupperà con la psicologia di S. Hall fino ad affermare che ogni vero sforzo — fisico, intellettuale

¹⁰ Neohegelismo: corrente filosofica sviluppatasi tra fine XIX e inizio XX secolo, caratterizzata dalla ripresa e rielaborazione del pensiero hegeliano in chiave idealista, con particolare incidenza nelle scuole britannica (Green, Bradley) e italiana (Croce, Gentile), in opposizione al positivismo.

¹¹ N.S. Barbieri e M.C. Giromella, *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*. Padova, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, 2004, pg. 23.

o etico — nasce solo da un autentico interesse, il quale, legato ad attività sempre mutevoli, cambia anch'esso continuamente.¹²

Nel 1894 fu chiamato a dirigere la Facoltà di Filosofia, Psicologia e Pedagogia dell'Università di Chicago, fondata solo quattro anni prima. Gli anni di Chicago sono caratterizzati da un ulteriore distacco dall'hegelismo e da una collaborazione con George H. Mead (1863-1931) (i due erano già stati colleghi nel Michigan), tra i principali pragmatisti americani e uno dei padri fondatori della psicologia sociale, che ha per oggetto lo studio dei processi di socializzazione e d'interazione sociale. Il principale contributo di Mead fu il tentativo di mostrare come il sé umano emerga nel processo di interazione sociale tra gli individui, reso possibile dallo strumento comunicativo del linguaggio. La nuova vita a Chicago “aveva gettato John Dewey da un ambiente relativamente pastorale nel vortice della metropoli prototipo dell'America nella fase dell'industrializzazione”¹³. Nelle lettere alla moglie definiva la città come “materiale per una nuova creazione”, a indicare l'impatto inizialmente paralizzante e poi stimolante che la città ebbe su di lui. È proprio in questi anni che egli prende parte alle iniziative della Hull House, uno dei primi e più importanti centri di assistenza sociale negli Stati Uniti, creato nel 1889 per aiutare immigrati e persone povere che vivevano nei quartieri più difficili della città. Le sue fondatrici furono due donne: l'attivista femminista Jane Addams (1860-1935), che per questo vinse il Premio Nobel per la Pace nel 1931, e Ellen Gates Starr (1859-1940). Il crescente interesse per l'educazione portò alla fondazione, nel 1896, di una scuola elementare annessa all'Università, la “Laboratory School”, diretta dallo stesso Dewey con la collaborazione di colleghi e studenti della facoltà, uno dei primi esempi di scuola attiva. Il corpo docente era costituito principalmente da donne provenienti da tutto il Paese e la direzione dell'istituto venne affidata da Dewey alla collega della facoltà di pedagogia Ella Flagg Young, alla quale dedicherà nel 1910 il suo volume *Come pensiamo*. La scuola, nel corso dei sette anni e mezzo della sua esistenza, fu finanziata dai contributi dei genitori degli alunni, che credevano fortemente nel progetto e nei principi dell'attivismo pedagogico. Una delle sue opere più famose, *Scuola*

¹² N.S. Barbieri e M.C. Giromella, *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*. Padova, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, 2004, pg. 24.

¹³ Robert B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, traduzione e cura, con *Introduzione* di T. Pezzano, Armando, Roma 2011 (tr. It. di *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca, 1991).

e *Società* (1899), è un compendio dei discorsi tenuti per raccogliere fondi per la scuola. Gli anni fra il 1896 e il 1903 furono caratterizzati dalla centralità della questione educativa. È del 1897 la prima edizione de *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Nel 1903 Dewey pubblicò *Studi di Logica*, testo che segnò definitivamente il suo passaggio dall'hegelismo allo strumentalismo. Nel corso degli ultimi anni della permanenza di Dewey a Chicago si acuirono le frizioni tra lui e il presidente dell'Università su questioni connesse all'amministrazione della "Laboratory School". Dewey presentò le dimissioni nel 1904 e i coniugi Dewey decisero di trascorrere l'inverno in Europa. Durante la loro permanenza, il figlio Gordon, nato insieme a Lucy Alice e Jane Mary mentre la famiglia risiedeva a Chicago, contrasse la febbre tifoidea e morì. Il dolore fu tale che la signora Dewey non recuperò più il suo spirito. Adottarono così un bambino italiano di nome Sabino.

Nel 1905 John Dewey si trasferì al Teachers College Columbia University di New York, dove insegnò fino al 1929, concentrandosi principalmente su problematiche di natura filosofica, logica, politica e sociale. La sua riflessione pedagogica, tuttavia, non si affievolì e nel 1916 pubblicò *Democrazia e Educazione*, in cui espose in modo organico la sua intera concezione filosofica. Sia *Democrazia e Educazione* (1916) che *Come pensiamo* (1910, 1933) costituiscono l'eredità della sua esperienza a Chicago e rappresentano la fusione delle sue idee educative e filosofiche. Dewey non solo sviluppò e sistematizzò le sue teorie filosofiche e educative, ma mantenne vivo anche l'impegno civico e sociale. Inizialmente egli confidava nel fatto che la democrazia americana, con il tempo, avrebbe saputo correggere le profonde ingiustizie economiche e sociali che la attraversavano. Tuttavia, vivendo a New York – centro nevralgico della finanza nazionale – non poté ignorare il contrasto tra ideali democratici e capitalismo finanziario irresponsabile e non mancò di esprimere la propria opinione in veste di grande accademico. Nel 1912 partecipò attivamente alla campagna elettorale di Theodore Roosevelt, pur nutrendo dubbi nei confronti delle sue inclinazioni militariste e imperialiste. Parallelamente, si interessò in vari modi alla gestione democratica delle istituzioni scolastiche e universitarie: fu tra i fondatori del primo sindacato degli insegnanti di New York, dal quale si dimise quando questo fu strumentalizzato per fini politici estranei all'educazione.

Tra il 1918 e il 1928 John Dewey compì numerosi viaggi internazionali che gli consentirono di esportare le sue idee pedagogiche e filosofiche in contesti culturali molto diversi da quello degli Stati Uniti. Ogni viaggio fu l'occasione di un confronto diretto con nuove realtà e di intensa produzione (la trascrizione di molte sue lezioni e conferenze venne pubblicata). Il viaggio più importante fu quello in Giappone e in Cina. Fra il 1918 e il 1919, Dewey tenne una serie di lezioni all'Università Imperiale di Tokyo, dove entrò in contatto con il movimento liberale giapponese. Successivamente accettò la proposta di insegnare in Cina, dove si fermò per ben due anni. In Cina stabilì legami con movimenti studenteschi e riformisti e le sue lezioni ebbero un'enorme risonanza. Questo contatto con una cultura antichissima alle prese con la modernizzazione ravvivò il suo entusiasmo intellettuale e rafforzò la convinzione che l'educazione fosse il principale strumento di progresso sociale. Nel 1924 visitò la Turchia, mentre nel 1926 il Messico. Nel 1928, John Dewey visitò l'Unione Sovietica e inizialmente simpatizzò con i "metodi attivi" e con l'ideologia socialista in generale, considerandola un mezzo per liberare le potenzialità individuali. Incontrò pedagogisti, insegnanti e studenti russi, che condividevano con entusiasmo la sua convinzione nel ruolo sociale dell'educazione e nei metodi cooperativi per costruire un mondo nuovo e migliore. L'iniziale benevolenza di Dewey verso l'URSS si rifletté in una serie di articoli che pubblicò al suo ritorno negli Stati Uniti, grazie ai quali si guadagnò le etichette di "bolscevico" e "rosso" da parte della stampa conservatrice. Il suo atteggiamento mutò radicalmente quando il socialismo sovietico si trasformò nello stalinismo. Nel 1937, accettò di presiedere una commissione d'inchiesta sulle accuse contro Lev Davidovic Trockij (1879-1940), leader della Rivoluzione d'Ottobre esiliato nel 1929 da Stalin dopo la morte di Lenin. Lo studio dei resoconti ufficiali dei processi e degli scritti di Lenin e altri leader rivoluzionari lo convinse che la rivoluzione violenta e la dittatura fossero per loro natura inefficaci nel produrre i cambiamenti desiderati.

Dewey fece coincidere il culmine del suo attivismo politico con la Grande Depressione del 1929. Manifestò il proprio sostegno per il New Deal, un ampio programma di riforme promosso dal presidente Franklin Delano Roosevelt, che prevedeva l'intervento diretto dello Stato nell'economia per rilanciare i consumi. Nel 1930 si ritirò dall'attività accademica; pur continuando a scrivere instancabilmente, concentrandosi soprattutto su temi filosofici, l'ampiezza del suo insegnamento e della sua

azione educativa cominciò a diminuire. Nel 1939 l'avvio della Seconda guerra mondiale era imminente. Dewey inizialmente si dichiarò non-interventista, ma a seguito dell'attacco giapponese di Pearl Harbour nel 1941 approvò l'entrata in guerra degli Stati Uniti. Conscio del fatto che i totalitarismi stavano erodendo tutta l'Europa analizzò in *Libertà e cultura* (1939) il problema della libertà nel suo contesto più ampio, ponendosi in aperta polemica con il comunismo per cui un tempo aveva simpatizzato.

È del 1949 l'ultima grande opera di Dewey, *Il conoscente e il conosciuto* (1949), scritta insieme ad Arthur Bentley. Nel testo viene elaborata la prospettiva "transazionale": in contrasto con i tradizionali dualismi che per secoli hanno segnato la filosofia, essa considera organismo e ambiente, soggetto e oggetto, individuo e mondo non come entità separate che interagiscono, ma come componenti inseparabili di un unico sistema.

La lunga vita dello studioso di Burlington terminò il 1° giugno 1952 a New York a causa di una polmonite. Egli può essere considerato a pieno merito uno dei più rappresentativi filosofi e intellettuali della storia degli Stati Uniti.

1.3. Concetti chiave della sua pedagogia

Nei paragrafi che seguono verranno analizzati alcuni concetti cardine del pensiero pedagogico di Dewey, dalle sue basi filosofiche alle implicazioni metodologiche.

1.3.1 Pragmatismo, darwinismo e strumentalismo

Come già affermava Lamberto Borghi¹⁴, per comprendere appieno l'ideale pedagogico di Dewey è essenziale richiamarne la visione filosofica, poiché egli ha strettamente intrecciato la propria concezione educativa ai principi della sua filosofia.

Dopo aver fatto proprie alcune idee dell'idealismo hegeliano e aver riflettuto sui problemi della scienza moderna, John Dewey collocò la propria riflessione pedagogica all'interno della corrente culturale del pragmatismo statunitense, sviluppatosi a partire dalle intuizioni di Peirce e James. L'influsso dell'idealismo hegeliano lo aveva portato a considerare la realtà come un intero in cui le parti non hanno caratteristiche di

¹⁴ L. Borghi, *Introduzione. La concezione pedagogica di John Dewey* in J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. A cura di Lamberto Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1954.

individualità e indipendenza, ma sono strettamente correlate fra loro. Questa visione di unitarietà permise a Dewey di abbandonare un rigido dualismo che tendeva a separare soggetto e oggetto, pensiero e azione e di considerare l'azione dell'uomo non isolatamente, ma nel suo contesto sociale e storico. Una realtà composita, come quella che viene così immaginata, porta inevitabilmente con sé dubbio e instabilità. Nella sua riflessione, la ragione umana emerge come il solo mezzo per navigare questa complessità. Questo orientamento, che considera la conoscenza come un processo dinamico e funzionale alla risoluzione dei problemi concreti posti dall'ambiente e dalla società, costituisce la base teorica della concezione educativa deweyana.

Così come gli organismi viventi si adattano continuamente all'ambiente, anche l'essere umano utilizza il pensiero come strumento per affrontare le circostanze ostili della vita e trasformare le diverse situazioni in opportunità di crescita. In questo senso, lo sviluppo umano avviene grazie alla capacità di superare gli ostacoli e di far emergere nuove potenzialità attraverso l'esperienza. In queste idee si coglie chiaramente l'influenza che l'evoluzionismo darwiniano ha esercitato su Dewey. Tra organismo e ambiente infatti, si stabilisce un processo transazionale di scambio reciproco, che ha come esito la modificazione di entrambi.

L'uomo, tuttavia, possiede una facoltà in più rispetto agli altri organismi viventi: la capacità di prevedere, controllare e orientare gli eventi. La conoscenza individuale diventa così la capacità di prefigurare la direzione consapevole che gli eventi assumono. Dewey vede la conoscenza non come qualcosa di astratto ed esclusivamente speculativo, ma come uno strumento in possesso dell'uomo per poter orientare l'azione e risolvere problemi. Non si tratta di una serie di verità definitive, ma dell'insieme delle ipotesi, esperienze e strumenti concettuali che ogni individuo possiede e acquisisce. Questa conoscenza funge da anticipazione operativa: aiuta l'uomo ad immaginare e preparare il terreno per l'azione futura. Il controllo del corso degli eventi non va dunque lasciato al caso, ma può essere modellato e orientato dalle azioni umane guidate dalla conoscenza. Quindi, per Dewey la conoscenza individuale agisce come un "modello anticipatore" che orienta in modo consapevole il modo in cui affrontiamo le situazioni e, di conseguenza, il corso degli eventi stessi, non una semplice previsione passiva bensì un mezzo per costruire attivamente la direzione futura. Questa visione, denominata strumentalismo, guiderà poi il suo pensiero pedagogico. Come scrisse Carlo Sini,

Sulla stessa linea è lo strumentalismo di Dewey, che considera il pensiero non un'attività intellettuale astratta, ma un'azione concreta, determinata ogni volta dalla sua situazione problematica e dal tentativo, attraverso prove ed errori, di porvi rimedio, trasformando la condizione di partenza in un nuovo orizzonte di vita e di idee, cioè in una nuova possibile comunità etica, in una nuova integrazione sociale giusta ed efficace.¹⁵

Con Dewey, il sapere non ha più solamente una funzione puramente conoscitiva, ma può aiutare l'uomo a leggere il disordine e la conflittualità insiti nel complesso rapporto con l'ambiente, e fornirgli strumenti per risolvere i problemi che gli si presentano. Nell'interpretazione pragmatista dunque, l'esperienza è un processo proiettato verso il futuro, un tentativo continuo di modificare e rinnovare le situazioni, di creare condizioni di vita più ricche di possibilità.

1.3.2 Conoscenza ed esperienza

L'influenza della psicologia sperimentale, conosciuta da Dewey attraverso le opere di Stanley Hall, lo spinse a ripensare radicalmente il senso dell'educazione: non più un semplice passaggio di nozioni, ma un processo attivo di confronto e rielaborazione delle esperienze vissute. La conoscenza, in questa prospettiva, non coincide con la ricezione passiva di concetti, bensì con l'atto di agire sui concetti in proprio possesso per trasformarli mediante il pensiero. Quando infatti un'idea o un concetto arrivano alla mente del soggetto dall'esterno, senza essere interiorizzati, perdono il loro carattere di atto conoscitivo per diventare un oggetto inerte. In quest'ottica Dewey pensa ad una forma d'educazione: un percorso di esperienze singolari e irripetibili che ciascuno compie in modo personale, in cui il conoscere e l'agire risultino inscindibili. Fulcro di questa visione è dunque la teoria dell'esperienza. In risposta all'instabilità del rapporto fra organismo e ambiente, si innesca un processo di reazione e adattamento in cui l'individuo interviene sul contesto modificandolo e, al tempo stesso, ne viene trasformato. Carlo Sini afferma,

Fulcro dell'esperienza è, per Dewey, la sua perenne instabilità, cioè quell'aspetto metamorfico che esige da ogni essere vivente una capacità di adattamento e di cambiamento continui per poter perdurare e sopravvivere. Nell'uomo questa esigenza si

¹⁵ C. Sini, *Presentazione*, in J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York The MacMillan Company. (Trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004), pg. XIV.

potenzia straordinariamente, dando vita alla cultura, intesa come continua invenzione di nuovi mezzi e strumenti di sussistenza e di crescita intellettuale e morale.¹⁶

1.3.3 Attivismo pedagogico

Il concetto di conoscenza come partecipazione della mente alla costruzione e ricostruzione del suo mondo oggettivo è la base ideale dell'educazione attiva, che fa proprio lo spirito d'indagine critica che sta alla base del movimento scientifico moderno. È proprio Dewey il più influente teorico della corrente pedagogica dell'attivismo¹⁷.

L'attivismo pedagogico di John Dewey rappresenta una svolta radicale rispetto alle concezioni educative precedenti perché pone al centro dell'esperienza scolastica il soggetto discente. Se tradizionalmente l'educatore agiva orientato verso l'obiettivo di accelerare il processo di adultizzazione del bambino, per Dewey l'infanzia è invece un momento fondamentale e irripetibile dello sviluppo umano, da valorizzare in sé stessa. Questa prospettiva puerocentrica trova i propri fondamenti teorici nella psicologia, che in questi anni stava assumendo sempre più importanza ed autorevolezza scientifica: l'avvento delle ricerche psicologiche, in particolare negli ambiti dell'apprendimento e dello sviluppo, aveva spinto la pedagogia a ridefinire i propri metodi, superando modelli trasmissivi e avvicinandosi a un approccio scientificamente informato. In questo contesto, l'insegnante non è più semplice depositario di nozioni, ma assume il ruolo di guida, facilitando il percorso di scoperta del fanciullo e sostenendone l'autonomia critica.

L'attivismo deweyano insiste anche sul legame tra interessi e bisogni del bambino: l'insegnamento deve essere personalizzato presentando agli allievi esperienze educative che rispondano concretamente alle inclinazioni individuali dei bambini e che richiamino situazioni di vita concreta, per alimentare in loro una motivazione intrinseca. Dewey

¹⁶ C. Sini, *Presentazione*, in J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York The MacMillan Company. (trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004), pg. XVI.

¹⁷ L'attivismo pedagogico designa un insieme di teorie ed esperienze sviluppatasi tra fine XIX e prima metà del XX secolo che, in reazione al modello trasmissivo tradizionale, mettono al centro l'attività autonoma e l'esperienza diretta del discente. Tra gli esempi più significativi, oltre la "Scuola-Laboratorio" di Dewey che inaugurò la scuola attiva statunitense, ricordiamo: il metodo di Maria Montessori (1870-1952), che utilizza nelle sue Case dei Bambini materiali autocorrettivi e libertà operativa; il metodo di Ovide Decroly (1871-1932), basato su "centri d'interesse" e attività globali; e l'opera di Célestin Freinet (1896-1966), che valorizza tecniche cooperative e strumenti come la tipografia scolastica. Queste esperienze, pur differenti, condividono l'obiettivo di un'educazione partecipata, concreta e orientata allo sviluppo integrale del bambino.

stesso, in *Democrazia ed educazione* definisce l'essere interessato come "essere assorbito, avviluppato e trascinato da qualche oggetto"¹⁸

A proposito Borghi afferma:

In sede di psicologia dell'educazione, la condizione dell'apprendere appare quindi al Dewey la profonda inserzione dell'alunno nella vita sociale e naturale; ad essa l'individuo è naturalmente portato; la scuola deve operare con avvedutezza in un ambiente selezionato tale processo di accomunamento, senza il quale non c'è presa di possesso di sé da parte dell'individuo né molla per lo sviluppo. Tale forza si chiama «interesse».[...] È mercé tale assimilazione di sé al mondo e del mondo a sé che il fanciullo apprende.¹⁹

Per Dewey dunque la necessità di collegare saldamente insegnamento e vita reale diventa un prerequisito fondamentale, rifiutando l'idea della scuola come spazio separato dalla realtà: l'apprendimento deve essere funzionale all'esistenza quotidiana. In questo senso trova piena espressione il concetto di intelligenza operativa, ossia l'esigenza di stimolare il bambino a usare la propria mente attraverso esperienze concrete e laboratoriali che permettano di integrare conoscenza teorica e pratica, trasformando l'educazione in un processo vivo e dinamico.

1.3.4 Learning by doing

Il "banco di prova" della pedagogia di Dewey fu la Scuola-Laboratorio di Chicago, il cui obiettivo principale era la formazione della personalità del bambino attraverso la partecipazione attiva a occupazioni manuali e intellettuali, in un contesto di collaborazione costante con i compagni e con l'insegnante. È proprio qui che prende corpo il principio dell'imparare facendo. Gli alunni non si limitavano a leggere, scrivere e far di conto, ma prendevano parte a attività che riproducevano la vita della comunità e che stimolavano l'interesse dei bambini: laboratori di artigianato, cucito, cucina, orticoltura, piccole indagini scientifiche, lavori cooperativi di ricerca, concepiti come strumenti di indagine e non come addestramento utilitaristico. L'insegnante assumeva la funzione di guida e facilitatore del processo di costruzione del sapere, più che di

¹⁸ J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York The MacMillan Company. (trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004, pg 137).

¹⁹ L. Borghi, *Introduzione. La concezione pedagogica di John Dewey* in J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. A cura di Lamberto Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1954, pg. XX.

trasmettitore di contenuti. Ne derivava un modello educativo fondato sull'autoeducazione: l'alunno era chiamato a diventare educatore di se stesso attraverso la consuetudine al lavoro e l'assunzione di responsabilità via via crescente. In questo quadro l'esperienza personale non è fine a se stessa, ma un metodo scientifico di apprendimento, in cui l'interesse funge da primo motore e il passaggio dal gioco al lavoro rappresenta l'evoluzione progressiva dell'impegno. È qui dunque che prende forma il famoso principio del "learning by doing" (imparare facendo), che invita insegnanti e istituzioni a organizzare attività pratiche, laboratori e progetti cooperativi. L'educazione, quindi, diventa un processo attivo di crescita personale e sociale, dove ogni studente è parte di una comunità di apprendimento.

1.3.5 Il mio credo pedagogico²⁰

Il mio credo pedagogico, pubblicato a New York nel 1897, è la più nota e incisiva tra le esposizioni che Dewey ha fatto della sua concezione educativa e fu scritto nel fervore dell'esperienza della scuola da lui fondata l'anno precedente. In questo testo-manifesto, strutturato in cinque articoli, troviamo le tesi principali del suo concetto di educazione nuova.

Nel primo articolo, dal titolo *Cos'è l'educazione*, Dewey sostiene che "ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie"²¹. L'educazione inizia inconsapevolmente dalla nascita, plasmando sentimenti, emozioni, facoltà intellettuali, fino a che egli giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità riuscirà ad accumulare.²² Egli distingue inoltre due aspetti fondamentali dell'educazione: uno psicologico, che riguarda le facoltà, gli istinti e gli interessi del bambino; l'altro sociologico, che concerne la vita sociale, la comunità,

²⁰ L'opera fu pubblicata a New York nel 1897 dall'editore E. L. Kellogg, insieme al saggio di A. W. Small *The Demands of Sociology upon Pedagogy*. Negli Stati Uniti venne più volte ristampata e tradotta in diverse lingue. In Italia apparve nel 1913 e fu poi inclusa nel volume *Education Today* (Putnam's, New York, 1940). La traduzione italiana curata da La Nuova Italia nel 1950 ne rese nuovamente disponibile la lettura. Dewey la scrisse durante l'intensa attività pratica legata alla fondazione e all'avvio della Scuola elementare dell'Università di Chicago. In questo testo egli espone con chiarezza i principi fondamentali del nuovo indirizzo dell'educazione moderna.

²¹ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. A cura di Lamberto Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1954, pg. 3.

²² Ibid.

i valori ereditati. Dewey avverte che trascurare uno dei due significa snaturare il processo educativo. Inoltre, l'educazione non deve preparare l'individuo a un ordine sociale già definito, ma a possedere le proprie capacità – “occhio, orecchio e mano”²³ – per essere agente capace in situazioni impreviste.

Nel secondo articolo, *Cos'è la scuola*, Dewey descrive quest'ultima come "un'istituzione sociale"²⁴, una forma di vita di comunità, che non deve preparare a un vivere futuro ma è già una forma di vita reale per il bambino²⁵. A scuola devono essere proposte al fanciullo attività di “vita sociale semplificata”²⁶, partendo da quelle di vita domestica già familiari al fanciullo ma semplificate. Inoltre il fanciullo deve essere guidato nel suo lavoro dalla vita della comunità²⁷. In questa scuola, poi l'insegnante non impone contenuti, ma facilita e modera le influenze, scegliendo quelle che meglio rispondono agli interessi del bambino.

Dewey, nell'articolo *La materia dell'educazione*, afferma che la vita sociale del bambino è la base di tutta l'educazione; essa fornisce unità e sfondo involontario alle sue attività. Egli critica la pratica di introdurre troppo presto studi specializzati – lettura, storia, geografia – senza che essi siano correlati agli interessi e alla vita sociale del bambino. Egli sostiene che il vero centro di correlazione tra le materie non è una disciplina astratta (scienza, letteratura), ma le attività sociali del fanciullo. L'educazione deve essere concepita come una “ricostruzione continua dell'esperienza”²⁸, in cui il processo di apprendimento e il suo fine coincidono.

Nel quarto articolo *La natura del metodo*, Dewey afferma che esso debba seguire “l'ordine dello sviluppo delle facoltà e degli interessi del bambino”²⁹. Dunque il lato attivo precede quello passivo: l'espressione viene prima dell'impressione consapevole; il moto prima della sensazione consapevole. Dewey critica vivamente i metodi che impongono simboli, astrazioni, nozioni senza che il bambino possa agire concretamente; essi infatti generano inefficienza, disinteresse, spreco di energie. Egli afferma inoltre che

²³ Ibidem, pg. 7.

²⁴ Ibidem, pg. 10.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibidem, pg.11.

²⁷ Ibidem, pg.13.

²⁸ Ibidem, pg.18.

²⁹ Ibid.

“l’immagine è lo strumento essenziale dell’istruzione”³⁰, accennando al predominio della fantasia nella vita psicologica dei bambini. L’interesse è per lui un indicatore prezioso dello stadio psicologico dell’allievo: va osservato, sollecitato ma non manipolato; va distinto tra interesse genuino e capriccio momentaneo.

Infine nel quinto e ultimo capitolo, dal titolo *La scuola e il progresso sociale*, Dewey insiste che “l’educazione è il metodo fondamentale del progresso e dell’azione sociale”³¹. L’educazione deve essere il mezzo attraverso il quale l’individuo partecipa alla coscienza sociale e modella la vita collettiva e mediante essa “la società può formulare i suoi scopi, organizzare i suoi mezzi e le sue risorse, e plasmarsi [...] nella direzione in cui desidera muoversi”³². Il capitolo si conclude con un riconoscimento da parte di Dewey della dignità e dell’importanza del lavoro dell’insegnante.

1.4. *Democrazia e educazione*

Nel 1916 John Dewey pubblicò *Democrazia ed educazione (Democracy and Education)*³³, che ancora oggi viene considerata la sua opera più completa e organica in campo pedagogico-filosofico. Sono dello stesso anno i *Saggi di logica sperimentale*, opera fondamentale per la diffusione dello strumentalismo, e lo scritto *Il pragmatismo di Peirce*, in cui Dewey rivaluta pubblicamente il pensiero del fondatore del pragmatismo. Il contesto in cui prende forma l’opera coincide con la stagione politica della presidenza di Thomas Woodrow Wilson (1913-1921), figura centrale della storia statunitense e premio Nobel per la Pace nel 1919. In quegli anni gli Stati Uniti stavano vivendo un momento di profondo cambiamento, segnato dal superamento dell’isolazionismo tradizionale e dall’apertura verso un’economia e una cultura di respiro globale. Il progetto politico e culturale universalistico di Wilson, culminato nella creazione della Società delle Nazioni e nell’ingresso degli USA nel Primo Conflitto Mondiale, rappresenta uno snodo cruciale: da un lato rafforzò il ruolo americano nello scenario internazionale, dall’altro incarnò il passaggio a una forma di capitalismo proiettato verso la

³⁰ Ibidem, pg.20.

³¹ Ibidem, pg 26.

³² Ibidem, pg. 27.

³³ Il libro, il cui titolo completo è *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, fu pubblicato dalla casa editrice Macmillan di New York.

globalizzazione. Anche Dewey, sostenitore dell'intervento militare americano nella Prima guerra mondiale in nome della difesa dei principi democratici, si inserisce in questo clima, suscitando dissensi tra alcuni suoi allievi, come il saggista americano Randolph Silliman Bourne (1886-1918), i cui articoli polemici lo resero il portavoce dei giovani radicali alla vigilia della Prima guerra mondiale. Come afferma A. Mariuzzo:

Egli partecipa attivamente alle discussioni con una posizione sempre più chiaramente favorevole al coinvolgimento degli USA in un conflitto contro le vecchie autocrazie europee che vede come passaggio necessario per la promozione sul piano internazionale delle istituzioni e dei comportamenti sociali democratici.³⁴

In questo quadro storico e ideologico si colloca *Democracy and Education*, che riflette e rielabora le tensioni e le speranze di un'epoca di cambiamenti epocali.

L'opera presenta una struttura divulgativa: ognuno dei suoi ventisei capitoli si conclude infatti con un sommario dell'autore. Il testo si articola in una riflessione che unisce in maniera esemplare la visione filosofica, il pensiero politico e la pratica educativa del Dewey. Egli individua nella filosofia, le cui affermazioni devono essere vagliate nel processo educativo, il solo strumento capace di dare all'uomo una visione dei fini e dei valori, con i quali mettere in atto un'umanizzazione delle scienze³⁵.

Nella prefazione, l'autore chiarisce il senso e l'orizzonte del suo lavoro. Dewey dichiara che "le seguenti pagine contengono un tentativo di scoprire ed esporre le idee implicite in una società democratica e di applicare queste idee ai problemi del compito educativo"³⁶. L'obiettivo è quindi duplice: da un lato individuare gli ideali democratici sottesi alle istituzioni moderne; dall'altro, tradurre tali ideali in criteri per l'organizzazione del sistema educativo. Il suo lavoro "include un'indicazione degli scopi costruttivi e dei metodi dell'educazione pubblica osservati da questo punto di vista e una valutazione critica delle teorie della conoscenza e dello sviluppo morale"³⁷ che, pur essendo nate in precedenti condizioni sociali, continuano a ostacolare la realizzazione di un ideale democratico. Già nella prefazione emerge dunque il nesso tra democrazia e

³⁴ Ibid.

³⁵ L. Borghi, *Introduzione. La concezione pedagogica di John Dewey* in J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. A cura di Lamberto Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1954, pg. XXIX.

³⁶ J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York The MacMillan Company. (trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004, prefazione).

³⁷ Ibid.

pedagogia, che sarà sviluppato nel corpo del testo. Infine Dewey colloca la sua filosofia nel contesto del pensiero scientifico e sociale contemporaneo, essa:

“collega lo sviluppo della democrazia con quello del metodo sperimentale nelle scienze, con le idee evoluzionistiche nelle scienze biologiche, e con la riorganizzazione industriale allo scopo di far notare i cambiamenti che questi svolgimenti recano con sé nell’oggetto e nel metodo dell’educazione”³⁸.

La prefazione sottolinea l’impronta interdisciplinare e innovativa del progetto deweyano, non circoscritto ai soli temi dell’educazione e della democrazia.

I primi capitoli del testo (I-IV) sono di carattere prevalentemente pedagogico: in essi Dewey tratta dell’educazione nei termini di “necessità della vita”, “funzione sociale”, “direzione” e “crescita”³⁹. L’educazione è “necessità di vita”, perché consiste in un processo continuo di auto-rinnovamento e, per questo, è un fenomeno naturale e imprescindibile. Non si tratta di un’attività accessoria o secondaria, ma di una funzione naturale dell’esistenza umana, al pari di ogni necessità primaria. In quanto tale, rappresenta il punto centrale su cui fondare ogni riflessione filosofica. Ne consegue che la filosofia dell’educazione dovrebbe riuscire a mantenere un equilibrio tra il processo educativo scolastico e quello che avviene nel mondo esterno. Il secondo significato dell’educazione, collegato al primo, è quello di “funzione sociale”: l’individuo, adattandosi continuamente all’ambiente, diventa sempre più specifico rispetto alle sue condizioni di vita e, al tempo stesso, si apre a tutte le forme di relazione sociale di cui è parte attiva. La scuola, dunque, deve essere vista come un “ambiente speciale”, capace di bilanciare le predisposizioni individuali con i contesti di appartenenza, svolgendo il ruolo di filtro sociale che promuove l’integrazione delle differenze. Rispetto alla funzione sociale dell’educazione nel secondo capitolo egli afferma:

Quando la società diventa più complessa, però, si sente la necessità di creare un ambiente sociale speciale, che provveda particolarmente a sviluppare le capacità degli immaturi. Tre delle funzioni più importanti di questo ambiente speciale sono: semplificare e ordinare quegli aspetti della formazione individuale che si desidera sviluppare; purificare

³⁸ Ibid.

³⁹ G. Spadafora, *Democracy and Education. L’educazione centro di annodamento del pensiero di John Dewey* in J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York, The MacMillan Company (trad. it. *Democrazia e educazione*. A cura di G. Spadafora, Roma, Anicia, 2018, pg. 40.

e idealizzare costumi sociali esistenti; creare un ambiente più largo e meglio equilibrato di quello dal quale ei giovani si farebbero influenzare, se fossero abbandonati a se stessi.⁴⁰

Il terzo significato, forse il più complesso, riguarda la dimensione orientativa dell'educazione. Essa chiama in causa in modo esplicito la questione dei valori verso i quali è necessario tendere affinché il processo formativo possa dirsi autentico. L'educazione non si esaurisce quindi nell'adattamento all'ambiente o nell'acquisizione di competenze sociali, ma implica la costruzione di una direzione consapevole che orienti lo sviluppo personale e collettivo. Il quarto modo di intendere l'educazione, presentato nel quarto capitolo, è quello della "crescita". Questo concetto si riferisce al rapporto dell'individuo con il proprio ambiente e va compreso in una duplice prospettiva: da un lato quella biologico-ontologica, cioè come sviluppo naturale delle facoltà fisiche e psichiche del singolo individuo, e dall'altro quella intenzionale, cioè come orientamento consapevole verso traguardi e valori da realizzare. In questo senso, il crescere non è solo un processo spontaneo, ma anche un progressivo tendere verso la piena espressione di sé e delle proprie potenzialità. Può essere d'aiuto interpretare questo significato all'interno del contesto della Progressive Era statunitense⁴¹. Si tratta di un periodo cruciale di trasformazioni culturali, politiche e sociali, compreso tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento, fino alla decisione degli Stati Uniti di entrare nel Primo conflitto Mondiale. È in questo scenario che la crescita diventa non solo un concetto individuale, ma anche un principio collettivo di rinnovamento e progresso, tipico dell'ideale democratico dell'epoca. Egli scrive "la consapevolezza che la vita è crescita ci protegge dalla cosiddetta idealizzazione dell'infanzia, che in fondo non è che pigra indulgenza".⁴² Dewey pertanto critica tanto l'istruzione tradizionale, basata sulla trasmissione unidirezionale del sapere, quanto il "progressivismo" ingenuo, che rischia di abbandonare ogni guida pedagogica. Il punto di equilibrio sta nel metodo dell'esperienza guidata: gli insegnanti devono predisporre contesti e attività che consentano agli studenti di esplorare, sperimentare, riflettere e costruire conoscenza in modo attivo e collaborativo. Educare

⁴⁰ J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York The MacMillan Company. (trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004, pg. 24-25).

⁴¹ Per maggiori informazioni a riguardo The Editors of Encyclopaedia Britannica (2020, September 28). The Progressive Era Key Facts. Encyclopaedia Britannica. <https://www.britannica.com/summary/The-Progressive-Era-Key-Facts>

⁴² J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York, The MacMillan Company. (trad. it. *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004, pg.58).

alla crescita, al cambiamento, alla creatività individuale e alla collaborazione sociale equivale, in sostanza, a educare alla vita stessa. Ciò però non può realizzarsi né portare frutti senza l'esistenza di una società flessibile e libera e di una cultura concreta e operativa, il più possibile condivisa da tutti i membri. In questa prospettiva, la democrazia non è tanto una semplice forma di governo, quanto un percorso di formazione personale e collettiva; e l'educazione, a sua volta, consiste nell'attuare concretamente un esperimento di vita comunitaria libera, democratica e basata sulla responsabilità reciproca.

Nel V e nel VI capitolo egli parla dell'educazione nei termini di "ricostruzione o riorganizzazione dell'esperienza, tale da accrescerne il significato e da aumentare la capacità di dirigere il corso dell'esperienza seguente"⁴³. L'educazione deve dunque ripensare il rapporto fra individuo e ambiente.

Un punto cardine del testo è l'identificazione tra democrazia e educazione. Nel VII capitolo egli presenta tre paradigmi educativi che riflettono modi differenti di intendere la correlazione fra forma politica e educazione: la filosofia platonica dell'educazione, l'ideale individualistico del XVIII secolo e l'educazione nazionale e sociale del XIX secolo. Nessuno dei tre coglie il vero senso della democrazia, legata allo sviluppo di ogni cittadino in relazione con gli altri. Egli afferma:

"La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto. La spiegazione superficiale è che un governo che dipende da suffragio popolare non può prosperare se coloro che eleggono e seguono i loro governanti non sono educati [...]. Ma vi è una spiegazione più profonda. Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività. [...] Una società distinta in classi deve prestare attenzione speciale soltanto all'educazione dei suoi elementi dirigenti. Una società mobile, ricca di canali distributori dei cambiamenti ovunque essi si verificano, deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità. Altrimenti essi sarebbero sopraffatti dai cambiamenti nei quali si trovassero coinvolti di

⁴³ Ibidem, pg. 85.

cui non capissero il significato e la connessione. Ne conseguirebbe una confusione nella quale un piccolo numero di persone si impadronirebbe dei risultati delle attività altrui cieche e dirette dall'esterno".⁴⁴

L'educazione, in questo senso, è il veicolo attraverso cui una società democratica si riproduce e si rigenera: senza educazione democratica non vi è democrazia stabile. Questo significa che la scuola deve diventare una "mini-società democratica", dove gli studenti apprendono a collaborare, a discutere, a risolvere problemi e a sviluppare il senso critico.

Il capitolo VIII ha come tema centrale quello dell'individuazione degli scopi dell'educazione. A proposito Dewey afferma: "scopo dell'educazione è di permettere agli individui di continuare la loro educazione, ossia che l'obiettivo e la ricompensa dello studio è una continua capacità di sviluppo"⁴⁵. Lo scopo dell'educazione, quindi, coincide con un processo di cui ci si è resi coscienti, che Dewey definisce "intelligente". Uno scopo imposto dall'esterno prepara esclusivamente alla "meccanicità" e alla "schiavitù" sia il maestro che l'allievo. Uno scopo nato dall'interno promuove invece l'individualità, guida le persone verso azioni compiute in virtù delle previsioni delle conseguenze possibili.

Nel capitolo IX il concetto di efficienza sociale come scopo dello sviluppo naturale dell'individuo, viene illustrato con maggiore chiarezza. Richiamandosi all'*Émile* di Rousseau, egli critica la visione del filosofo: la teoria educativa dello "sviluppo naturale", pur innovativa rispetto al convenzionalismo precedente, tende a considerare tale sviluppo non come condizione necessaria alla crescita, ma come fine in sé. Questo, per Dewey, non è accettabile, poiché fini e valori devono emergere attraverso un'attività costruttiva svolta da ciascun individuo. Tuttavia egli riconosce in Rousseau un merito importante: l'intuizione che ogni persona abbia un carattere peculiare rispetto agli altri. Dewey critica inoltre la visione che Rousseau ha della cultura e dell'organizzazione sociale come di una limitazione dell'individuo.

La nozione di *efficienza sociale* elaborata da Dewey si fonda sull'idea che la crescita individuale non possa essere concepita indipendentemente dalla relazione dell'individuo con gli altri. L'autore ritiene infatti che ogni soggetto realizzi pienamente la propria individualità solo attraverso la partecipazione alla vita collettiva, nella quale la

⁴⁴ Ibidem, pg. 96.

⁴⁵ Ibidem, pg 109.

cultura assume un ruolo decisivo: essa rappresenta la chiave che consente di armonizzare le differenze e di promuovere un'autentica cooperazione sociale. Tuttavia, ogni forma di efficienza sociale deve svilupparsi all'interno dell'esperienza, intesa nella sua complessità dinamica come interazione continua tra soggettività e oggettività. Nei capitoli XI e XII di *Democrazia ed educazione*, Dewey approfondisce proprio questa dimensione dell'esperienza, mettendo in luce come lo sviluppo dell'attività umana acquisti senso soltanto quando si iscrive in un processo esperienziale orientato dal metodo dell'intelligenza. Quest'ultimo, chiarito in questi capitoli e poi ripreso nella teoria dell'indagine, descrive il modo in cui il pensiero riflessivo si origina dal dubbio e si struttura attraverso una serie di fasi: l'identificazione del problema, la formulazione di ipotesi congetturali, l'analisi critica degli elementi della situazione e la successiva verifica operativa nell'azione. Pensare nell'esperienza significa dunque trasformare la situazione vissuta, e in questo senso l'educazione assume un valore esemplare. Essa costituisce infatti il contesto privilegiato in cui il pensiero riflessivo può svilupparsi e in cui si manifesta la possibilità di superare i dualismi che condizionano l'attività umana.

L'educazione, dunque, assume una funzione decisiva nel progetto deweyano: essa è il mezzo attraverso cui il filosofo propone l'integrazione delle principali forme di dualismo – tra interesse e disciplina, metodo e contenuto, gioco e lavoro, lavoro e tempo libero, studi teorici e pratici, naturalismo e umanesimo. Il punto di partenza di questa riflessione è rappresentato, in particolare, dal rapporto tra metodo e contenuto, che Dewey affronta nel capitolo XIII. Contro la concezione dualistica che separa mente e mondo, Dewey afferma che il metodo non può essere considerato indipendente dal contenuto, poiché esso ne costituisce la direzione intelligente verso risultati desiderati. L'educazione, quindi, è il luogo in cui metodo e contenuto trovano la loro unità operativa e in cui diventa possibile integrare – e non sopprimere – le opposizioni generate dalle diverse sfere dell'attività umana.

Nel capitolo XV Dewey attribuisce al gioco e al lavoro una funzione pedagogica centrale, rifiutando la distinzione meramente economica che li oppone e insistendo invece sulla loro continuità psicologica. Egli afferma che “entrambi implicano dei fini coscientemente intrapresi e la selezione e adattamento dei materiali e dei processi

designati”⁴⁶. Quando le attività diventano più complesse e cresce l’attenzione ai risultati specifici, esse “passano gradualmente nel lavoro”⁴⁷, mantenendo tuttavia la motivazione intrinseca tipica del gioco ma richiedendo solamente un maggior tempo d’esecuzione. Per Dewey, infatti, “il lavoro che rimane permeato dell’atteggiamento proprio del gioco è arte, come qualità”⁴⁸. Ne consegue che l’educazione deve proporre occupazioni semplici, socialmente significative e adeguate alle capacità dei giovani, in cui abilità e conoscenze sui materiali e sugli strumenti si acquisiscano durante l’atto stesso di dedicarsi alle attività, così da renderle trasferibili a contesti extra-scolastici. Gioco e lavoro diventano così, nella prospettiva deweyana, due momenti di un unico processo formativo volto a integrare apprendimento, motivazione e significato sociale. Egli mette comunque in guardia sul fatto che:

gran parte del lavoro condivide i difetti della società industriale attuale; difetti quasi fatali al giusto sviluppo. Il gioco tende a riprodurre e confermare difetti e pregi della vita adulta circostante. È compito della scuola di formare un ambiente nel quale il gioco e il lavoro aiutino a facilitare lo sviluppo morale e mentale che si desidera. Tutto dipende dal modo con cui questi vengono impiegati.⁴⁹

Un’altra dimensione centrale del libro, trattata nei capitoli XVI-XIX, riguarda il curriculum. Dewey sottolinea la necessità di superare la frammentazione disciplinare, promuovendo un sapere unitario capace di collegare i contenuti scolastici ai problemi concreti della vita quotidiana. In questa prospettiva, il lavoro assume un ruolo fondamentale all’interno del curriculum: pur assumendo spesso la forma del gioco, esso consente di sviluppare conoscenze e abilità trasferibili in contesti reali. La conoscenza teorica, d’altra parte, deve essere contestualizzata e significativa, altrimenti rischia di ridursi a sterile nozionismo. Strumenti privilegiati per evitare tale deriva sono l’interdisciplinarietà e l’apprendimento per progetti. Dewey riconosce, inoltre, una tensione costante tra l’educazione come conservazione della cultura e l’educazione come leva del cambiamento. La scuola, infatti, ha il compito di conservare tradizioni, valori e conoscenze, ma allo stesso tempo deve anche promuovere capacità critiche che consentano agli studenti di migliorare e trasformare la società. In una democrazia, la

⁴⁶ J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York The MacMillan Company. (trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004, pg. 222).

⁴⁷ J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York The MacMillan Company. (trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004, pg. 226).

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibidem, pg 215.

funzione educativa non può essere meramente conservatrice: essa deve favorire l'autonomia intellettuale e morale dei futuri cittadini. Nel definire appunto il curriculum di una scuola democratica attribuisce un ruolo centrale all'insegnamento della storia e della geografia, quest'ultima deve comprendere anche lo studio della natura. Per Dewey queste discipline hanno il compito di:

“arricchire e dar respiro ai contatti più diretti e personali della vita, fornendo loro il contesto, lo sfondo e, la prospettiva. La geografia pone l'accento sull'aspetto fisico e la storia su quello sociale, ma ambedue hanno di mira un argomento comune, cioè la vita associata degli uomini.”

La scienza, infine, viene presentata come una forma di conoscenza che si costruisce attraverso l'applicazione deliberata del metodo scientifico: osservazioni sistematiche, riflessioni e analisi delle conseguenze dei fatti. In questo senso il “sapere scientifico è, in breve, coscienza delle implicazioni logiche di qualsiasi conoscenza”.⁵⁰

Nel capitolo XX, parlando della distinzione fra studi intellettuali e pratici, Dewey compie una riflessione sul significato dell'esperienza come sperimentare. Egli afferma che le più semplici esperienze sensoriali dei bambini sono compiute in vista di un fine e in rapporto a una determinata pratica. Egli afferma:

[...] sarebbe bastato osservare per cinque minuti imparzialmente un bimbo nell'atto di acquistare conoscenza, per scalzare l'idea che egli stia passivamente ricevendo impressioni di qualità isolate, bell'e pronte, del suono, del colore, della durezza ecc. Ci si sarebbe accorti che il bambino reagisce agli stimoli in modo attivo, maneggiando, stendendo la mano ecc. per poter vedere quale risultato consegue a una risposta motoria, a uno stimolo sensorio. [...]. Impariamo quali sono le cose dure e quali le morbide scoprendo in modo sperimentalmente attivo ciò che rispettivamente faranno e ciò che si può e che non si può fare con esse. In maniera simile i bambini prendono conoscenza delle persone scoprendo quali reazioni esigono queste persone, e che cosa esse faranno in risposta alle attività dei bambini. E la combinazione di ciò che le cose fanno a noi (non con l'imprimere delle qualità su una mente passiva) modificando le nostre azioni, aiutando alcune di esse resistendo e impedendone altre, e quello che noi possiamo fare loro, producendovi nuovi cambiamenti, costituisce l'esperienza.⁵¹

⁵⁰ Ibidem, pg. 241.

⁵¹ Ibidem, pg 299.

Negli ultimi tre capitoli l'impronta dell'opera è di carattere più filosofico. Verso la fine del libro, infatti, il Dewey arriva a definire la filosofia come "teoria generale dell'educazione"⁵². Dewey discute temi come il rapporto fra individuo e società, la funzione sociale dell'educazione, i metodi di insegnamento e il ruolo delle discipline nel curriculum scolastico. Il testo dunque mira a mostrare come l'educazione sia il fattore chiave per il progresso democratico e la soluzione più efficace per contrastare i regimi totalitari. Dewey sostiene che l'istruzione deve promuovere sia la crescita individuale sia quella collettiva, formando cittadini capaci di contribuire attivamente alla vita pubblica. L'educazione, in questa prospettiva, non è neutrale: essa trasmette valori, norme e modelli di comportamento che possono rafforzare o indebolire la democrazia. Alla fine del XXIV capitolo egli afferma:

"La ricostruzione della filosofia dell'educazione e degli ideali e metodi sociali va perciò di pari passo. Se vi è uno speciale bisogno di ricostruzione educativa in questo momento, che questo bisogno rende è urgente una riconsiderazione delle idee fondamentali dei sistemi filosofici tradizionali, è per via del radicale cambiamento nella vita sociale che accompagna il progresso della scienza, la rivoluzione industriale e lo sviluppo della democrazia. Questi cambiamenti pratici non possono verificarsi senza porre l'esigenza di una riforma educativa per affrontarli, e senza portare gli uomini a domandarsi quali idee e quali ideali siano impliciti in questi cambiamenti sociali, e quali revisioni esigano le idee e gli ideali ereditati da civiltà più antiche e diverse"⁵³

Per questo motivo, la scuola deve essere ripensata come un ambiente aperto, inclusivo e orientato al dialogo. Non è sufficiente insegnare i principi democratici come nozioni astratte: essi devono essere vissuti nella pratica quotidiana dell'istituzione scolastica.

Nella parte conclusiva dell'opera, nel capitolo XXIV, egli elabora una concezione integrata di scienza, filosofia ed educazione, nella quale la filosofia assume il compito di orientare criticamente gli scopi sociali e di interpretare i risultati delle scienze specialistiche alla luce dei valori condivisi. Poiché la scienza, di per sé neutrale, può essere utilizzata ad esempio tanto per promuovere quanto per distruggere la vita, essa necessita di un quadro valoriale che solo la riflessione filosofica può fornire.

⁵² Ibidem., pg. 362.

⁵³ J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York The MacMillan Company. (trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004, pg. 365).

L'educazione diviene così il laboratorio in cui i principi filosofici trovano applicazione concreta e vengono verificati nella formazione delle nuove generazioni. In questa prospettiva, la filosofia non può limitarsi a una costruzione teorica, ma deve trovare nell'esperienza educativa il proprio equivalente pratico, poiché i valori non possono essere richiamati all'esistenza immediatamente, ma richiedono processi formativi capaci di trasformarli in atteggiamenti e comportamenti effettivi.

Nell'ultimo capitolo, infine, Dewey approfondisce il rapporto tra individualità e socialità. Per evitare una concezione puramente utilitaristica o edonistica della morale, egli sottolinea la necessità di trovare un equilibrio tra lo sviluppo interiore della persona e la sua partecipazione alla vita collettiva.

A oltre un secolo dalla pubblicazione, *Democrazia ed educazione* mantiene una sorprendente attualità. Temi quali l'apprendimento esperienziale, l'educazione alla cittadinanza democratica, la centralità della cooperazione, la necessità di un curriculum significativo e interdisciplinare sono oggi al centro del dibattito pedagogico contemporaneo. Inoltre, la visione deweyana anticipa molte teorie costruttiviste e socio-costruttiviste sviluppatesi nel secondo Novecento. *Democrazia ed educazione* mantiene ancora oggi grande rilevanza per chiunque voglia comprendere il nesso logico tra istruzione e democrazia.

CAPITOLO 2 – Anton Semënovič Makarenko

2.1 Contesto storico e culturale in Russia tra XIX e XX secolo

La nascita di Anton Semënovič Makarenko avvenne in un periodo in cui l'Impero Russo si stava avviando ormai verso il proprio declino.

Dal punto di vista politico, lo zar deteneva tutto il potere: governava in maniera autocratica e senza un parlamento. La società era ancora caratterizzata da profonde disuguaglianze e da un immobilismo di carattere medioevale. L'aristocrazia concentrava nelle proprie mani ricchezze e cariche pubbliche, mentre la maggior parte della popolazione, in prevalenza contadini, viveva in condizioni di estrema povertà e arretratezza. Anche l'economia, nonostante l'elevata disponibilità di risorse naturali, presentava evidenti limiti strutturali. L'industrializzazione di fine Ottocento aveva coinvolto infatti solo le principali aree urbane e minerarie e aveva portato alla nascita di una classe operaia sottoposta a dure condizioni di lavoro e priva di diritti politici. Il malcontento sociale favorì la diffusione di ideologie socialiste e rivoluzionarie ispirate ai pensatori tedeschi Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Nel 1898 nacque il Partito Operaio Socialdemocratico Russo (POSDR), di orientamento marxista. Nel 1903 il partito si divise in due correnti, una maggioritaria (bolscevichi), guidata da Vladimir I. Lenin (1870-1924), e una minoritaria (menscevichi).

Intellettuali come Lev Nikolàevič Tolstoj (1829-1910) e Fëdor Michajlovič Dostoevskij (1821-1881) davano voce nelle loro opere alle contraddizioni che affliggevano il Paese. In particolare, Tolstoj si interessò al tema dell'educazione, organizzando una scuola per i figli dei contadini che lavoravano nella sua tenuta di Jàsnaja Poljàna. L'obiettivo di Tolstoj era quello di dare ai bambini la possibilità di crescere e imparare in un ambiente libero e stimolante, lontano da ogni forma di costrizione e autoritarismo. Il suo pensiero educativo è da considerarsi un antecedente di rilievo, rispetto al quale l'opera di Makarenko si porrà in una posizione di rottura, sostituendo allo spontaneismo individuale una concezione collettiva e orientata alla disciplina.

La sconfitta nella guerra russo-giapponese e l'acuirsi delle tensioni sociali interne portarono alla rivoluzione del 1905. Il risultato fu l'emanazione del Manifesto d'Ottobre che concesse limitate libertà civili e l'istituzione di una Duma (parlamento). La

partecipazione alla Prima guerra mondiale aggravò ulteriormente la situazione e fece crollare definitivamente l'autorità zarista. Nel febbraio 1917 diversi scioperi nelle città portarono all'abdicazione dello zar e alla fine della dinastia Romanov. Si formò quindi un governo provvisorio, di aristocratici e borghesi liberali, affiancato dai soviet, i consigli dei lavoratori e dei soldati che rappresentavano le forze popolari e socialiste. La scelta del governo di continuare la guerra favorì l'ascesa dei bolscevichi.

Con la Rivoluzione d'Ottobre del 1917 i bolscevichi presero definitivamente il potere e formarono un governo dal carattere dittatoriale, il Consiglio dei Commissari del Popolo, per imporre quella che veniva definita "la dittatura del proletariato". Le profonde divisioni interne portarono allo scoppio di una terribile guerra civile (1918–1922). I due schieramenti contrapposti vedevano da una parte l'Armata Rossa bolscevica e dall'altra le forze "bianche" monarchiche, liberali e nazionaliste, sostenute anche da potenze straniere. Il Paese ne uscì devastato e i morti furono milioni. È proprio in questo contesto di disgregazione sociale che emerse il problema dell'infanzia abbandonata, che sarà poi tanto cara a Makarenko.

Le trasformazioni rivoluzionarie attuate dai bolscevichi investirono anche la società. Venne avviato un ampio programma di riforme dei diritti civili e di liberalizzazione dei costumi: il matrimonio civile sostituì quello religioso, furono legalizzati il divorzio consensuale e l'aborto e nel 1917 fu concesso il diritto di voto alle donne. Da subito l'educazione divenne una priorità centrale del nuovo Stato, che si adoperò per portare a termine la riforma del sistema scolastico e ingaggiare una lotta contro l'analfabetismo. A questo scopo, venne istituito il Commissariato del popolo per l'istruzione della R.S.F.S.R.⁵⁴ (Narkompros) diretto da Anatolij Vasil'evič Lunačarskij (1875-1933), che promosse un'istruzione scolastica e universitaria d'impronta marxista. Vennero inoltre create organizzazioni giovanili come la Gioventù comunista (Komsomol), che gestiva anche l'Organizzazione dei pionieri di tutta l'Unione "Vladimir I. Lenin". Si trattava di un'associazione per ragazzi dai 9 ai 14 anni che cercava di fondere i principi del comunismo con le metodologie tipiche dello scoutismo. Nadežda Konstantinovna Krupskaja (1869–1939) fu la più importante collaboratrice di

⁵⁴ Repubblica Socialista Federativa Sovietica Russa. Lo Stato fu istituito il 7 novembre 1917, dopo la Rivoluzione d'ottobre. Nel 1922 verrà inglobata nell'URSS, l'Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche.

Lunačarskij. Pedagogista e dirigente, nonché moglie di Lenin, lavorò attivamente con il Commissariato sostenendo la lotta contro l'analfabetismo, la diffusione delle biblioteche popolari e il ruolo formativo delle organizzazioni giovanili. Nei discorsi ufficiali bollò il metodo makarenkiano come anti-sovietico, non condividendone i metodi militari.⁵⁵

L'obiettivo ambizioso del governo era quello di superare l'educazione di stampo zarista e borghese per infondere nei futuri cittadini sovietici una nuova coscienza collettiva e di classe. È in questo contesto storico e ideologico che si inserisce l'opera di Anton S. Makarenko, chiamato a contribuire, attraverso l'educazione, alla costruzione dell'"uomo nuovo"⁵⁶ socialista.

2.2 Vita e opere principali

Anton Semënovič Makarenko nacque il 13 marzo 1888 nella cittadina operaia di Belopol'e, in Ucraina (attuale provincia di Sumi), allora parte dell'Impero Russo, in una famiglia di modeste condizioni economiche. Il padre, Siemion Grigorievic, era capo verniciatore presso le officine ferroviarie e la madre, Tatiana Mikhailovna, si dedicava alle cure della casa e trasmise al figlio la passione per l'arte.

Il pedagogista Lucio Lombardo Radice, nell'introduzione all'opera *Poema Pedagogico*, osserva che "la famiglia operaia, l'ambiente operaio hanno un'importanza decisiva nella formazione di Anton Semënovič, ed anche delle sue concezioni pedagogiche"⁵⁷; le figure dei genitori emergono con particolare vividezza in diverse pagine del figlio, in particolare nel romanzo *l'Onore (1937-38)*. Sarà proprio l'esempio del padre a trasmettere a Makarenko un senso di rispetto e ammirazione per la dignità e l'amore per il lavoro della classe operaia, a cui egli contrappose poi uno spiccato disprezzo verso l'aristocrazia. Questo legame si riflette anche nelle opere della maturità, come *Il libro per i genitori*, dove insiste sull'importanza dell'autocontrollo, dell'esigenza verso se stessi e del rispetto della vita familiare come fondamenti di ogni autentico

⁵⁵ D. Caroli, *Anton Semënovič Makarenko (1888-1939)*, in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 189.

⁵⁶ A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 39 (parte I).

⁵⁷ L. L. Radice, *Introduzione* in A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg.10 (parte I).

processo educativo. Dietro tali parole è possibile intravedere con chiarezza il ricordo delle figure dei genitori. È già possibile individuare nella sua biografia, le premesse di una visione educativa orientata ai valori collettivi della classe operaia e alla critica del sistema sociale e politico dell'Impero zarista.

Le spiccate doti per lo studio convinsero i genitori a far proseguire i suoi studi nella scuola cittadina di Kremenciuk, avviandolo alla carriera di maestro elementare. Dal 1905 al 1911 egli insegnò lingua russa e disegno nella scuola elementare ferroviaria di Krjukov, di cui divenne direttore nel gennaio 1918, dove si dedica fra le altre cose all'organizzazione del lavoro agricolo nell'appezzamento di terreno annesso alla scuola. L'infanzia e la giovinezza di Makarenko sono strettamente legate all'ambiente operaio delle ferrovie, così come le sue prime esperienze di insegnamento. Non sorprende, pertanto, che egli seguisse gli eventi della rivoluzione del 1905 dal punto di vista dei bolscevichi del Partito Operaio Socialdemocratico Russo. In questi anni il giovane Makarenko entrò in contatto con le idee di K. Marx e F. Engels tramite la stampa illegale bolscevica. Inoltre proponeva ai suoi allievi le pagine della letteratura democratica russa di Anton Čechov (1860-1904), Aleksandr S. Puškin (1799-1837) e Nikolaj V. Gogol'(1809-1852), che impara a memoria perché vietate dal regime zarista.

Nel settembre 1911 iniziò a lavorare come insegnante nelle scuole primarie di Dolinskaja, nel pieno delle steppe russe, distinguendosi per il suo interesse verso le questioni educative e sociali. Nell'agosto 1914 egli fu ammesso nell'istituto magistrale di Poltava, dove si diplomò il 15 giugno del 1917 con il massimo dei voti.

La Rivoluzione d'Ottobre e il successivo periodo di guerra civile segnarono profondamente la sua esperienza personale e professionale. Si dovette infatti confrontare con il problema dell'educazione dei giovani orfani e spesso coinvolti in comportamenti devianti, una realtà diffusa nel caos del dopoguerra rivoluzionario. Successivamente fu nominato direttore della scuola di Poltava, dove realizzò la riforma sovietica della scuola unica di sette anni, e vi rimase dal 9 settembre 1919 al 3 settembre 1920⁵⁸. In questo periodo di attività pedagogica è possibile già ritrovare degli elementi che verranno sviluppati poi nelle sue colonie: l'importanza del collettivo degli alunni e della sua

⁵⁸ D. Caroli, *Anton Semënovič Makarenko (1888-1939)*, in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 183.

organizzazione disciplinata, il senso del dovere e dell'onore, nonché la costruzione di tradizioni condivise⁵⁹.

Nel 1920 gli venne affidata la direzione della sezione dell'infanzia difficile (*defektivnoe detstvo*, infanzia deviata) di un istituto per minori devianti nei pressi di Poltava. Più tardi, nel 1921, la colonia fu intitolata "Gorkij", in onore del celebre scrittore. Qui Makarenko iniziò a sperimentare un modello educativo originale, rivolto ai ragazzi colpevoli di diversi reati, basato sulla vita collettiva, sulla disciplina condivisa e sull'importanza del lavoro produttivo come strumento di crescita morale e sociale. La sua opera più celebre, *Il poema pedagogico* (*Pedagogičeskaja poema*, 1935), racconta in forma narrativa la sua esperienza nella Colonia Gorkij e rappresenta una testimonianza viva della sua pratica educativa. I risultati ottenuti in questo contesto lo resero noto alle autorità sovietiche, che nel 1927 gli affidarono anche la direzione di un'altra colonia per minori devianti, la Comune Dzeržinskij, nei pressi di Charkiv, gestita dalla Polizia politica (Ceka) ucraina. Qui poté applicare e perfezionare ulteriormente il suo metodo e vi rimase fino al 1935. Nel 1932, in occasione del quinto anniversario della fondazione della Comune, scrisse il pamphlet polemico *I pedagoghi alzano le spalle*. Il romanzo pedagogico *Marcia dell'anno '30* (1932) racconta l'evoluzione della comune, mentre *Bandiere sulle torri* (1939) ne descrive l'organizzazione interna.

Negli anni della svolta totalitaria del governo sovietico, la sua popolarità era oramai accresciuta ed egli divenne viceresponsabile della sezione delle colonie minorili di lavoro su incarico del Ministero ucraino degli Affari Interni, fino al febbraio del 1937. Su incoraggiamento di Maksim Gorkij (i carteggi fra i due sono stati oggetto di numerose pubblicazioni), si trasferì a Mosca per dedicarsi a un'intensa attività di scrittore e pubblicistica e nel 1935 venne ammesso nell'Unione degli scrittori dell'URSS. In questo periodo le sue opere, come *Il mestiere di genitore* (1937), si rivolsero a un pubblico più ampio, con particolare attenzione al ruolo educativo della famiglia, ora reinterpretata come cellula fondamentale dell'educazione comunista. In questa svolta si può leggere il desiderio e la speranza, come afferma Radice, di una "collaborazione tra scuola e famiglia, tra scuola e fabbrica, tra scuola e colcos: ciò significa azione unitaria della

⁵⁹ L. L. Radice, *Introduzione* in A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaja poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 16 (parte I).

scuola come «collettivo pedagogico», e non come somma di maestri uno dall'altro isolati»⁶⁰. La famiglia, che durante il periodo rivoluzionario era diventata il simbolo della società borghese, diventa la cellula dell'educazione comunista. Tra le altre opere di rilievo ricordiamo *Racconto (1939)* e *FD-1 (1932)*, entrambe di carattere autobiografico, la rappresentazione teatrale *Il Maggiore (1932)*, in cui viene raccontato il lavoro dei comunardi in una centrale elettrica. In merito, D. Caroli scrive:

Conformi ai canoni letterari del realismo socialista [...], queste opere riflettono l'assunzione del dogma del materialismo dialettico nell'interpretazione della realtà, riflesso di processi economici che dimostrano la superiorità dell'ideologia comunista.⁶¹

Di notevole interesse è anche la pubblicazione *La pedagogia scolastica sovietica*, che raccoglie quattro lezioni tenute ai funzionari del Commissariato del popolo per l'istruzione della Russia nel gennaio 1938. Le trascrizioni stenografiche delle lezioni furono pubblicate tra il 1941 e il 1943 e il loro contenuto è particolarmente interessante perché rappresentano il tentativo più compiuto di formalizzare i principi fondamentali della sua azione pedagogica.

Makarenko morì prematuramente nel 1939, quando, secondo L. L. Radice, era in corso di discussione la sua iscrizione al Partito Comunista (bolscevico). La sua eredità pedagogica continuò a esercitare una notevole influenza sia nell'Unione Sovietica sia a livello internazionale, facendolo diventare un punto di riferimento per l'educazione collettiva e la pedagogia sociale del Novecento.

2.3 Concetti chiave della sua pedagogia

Nel paragrafo seguente verrà illustrata la teoria educativa di A.S. Makarenko, mettendone in evidenza i concetti fondamentali.

Come è stato detto, la condizione dell'istruzione in Russia all'indomani della rivoluzione era disastrosa: i tassi di alfabetizzazione in alcune regioni non superavano il 5%, gli edifici scolastici erano spesso mal ridotti e privi di sussidi e materiali ed erano

⁶⁰L. L. Radice, *Introduzione* in A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 33 (parte I).

⁶¹ D. Caroli, *Anton Semënovič Makarenko (1888-1939)*, in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 191.

presenti sul territorio milioni di *besprizornye* (“bambini e ragazzi senza tutela”). Si trattava di bambini e ragazzini rimasti orfani a causa della guerra o della carestia, che vivevano ai margini della società commettendo crimini e vagando senza fissa dimora. La guerra civile aveva peggiorato la già difficile situazione del sistema scolastico russo, che ora doveva essere sostituito con uno di carattere socialista. Nel periodo successivo alla Rivoluzione, l’ambito dell’istruzione conobbe una fase di sperimentazione pedagogica, espressione dell’ondata rivoluzionaria che stava attraversando anche la società. L. L. Radice scrive:

“La rivoluzione d’Ottobre non significò soltanto l’espropriazione dei latifondisti e dei grandi industriali, non significò soltanto «la terra ai contadini, le fabbriche agli operai». Essa fu anche, nello stesso tempo, il più grande movimento di masse verso la cultura (e innanzitutto verso la conquista dell’alfabeto) che la storia ricordi.”⁶²

All’interno del dibattito educativo si affermarono tendenze libertarie, anarchiche e utopiche, accomunate dal rifiuto della vecchia concezione di scuola come strumento di riproduzione dell’ordine borghese. Parallelamente, il governo sovietico tentò di elaborare diversi progetti di riforma scolastica, ispirandosi anche ai modelli stranieri come quelli di J. Dewey e del piano Dalton, in un quadro di continua sperimentazione e ridefinizione del ruolo educativo dello Stato. Era però chiaro che la creazione di una società nuova, priva di sfruttamento, senza classi e ingiustizie dovesse essere fatta a partire proprio dall’educazione, intesa come strumento di trasformazione morale e sociale.

A proposito L. Cerrocchi sostiene:

In questo quadro, coerentemente ai primi provvedimenti presi da Lenin (tra cui: abolizione della proprietà fondiaria, presa di possesso da parte contadina delle grandi terre, controllo operaio della produzione e nazionalizzazione delle banche e delle grandi industrie), quello di Makarenko va costitutivamente inteso come un contributo di pedagogia sociale e, segnatamente, di pedagogia popolare e di lotta, per l’emancipazione e la liberazione dell’individuo (e) della classe sociale subalterna ma - con capacità sovietica di precorrere i tempi - internamente a questa anche delle donne, dei soggetti non

⁶² L. L. Radice, *Introduzione* in A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 33 (parte I).

integri a livello psico-fisico, dei gruppi etnici minoritari che non mancarono di vivere nel Collettivo.⁶³

In questo contesto emergenziale, Anton S. Makarenko si pose l'obiettivo di realizzare un progetto educativo volto alla creazione dell'uomo nuovo socialista. L'educazione, per il pedagogista, assume un ruolo politico e sociale: non è finalizzata alla formazione di un individuo autonomo e indipendente, ma alla costruzione di un cittadino collettivista e consapevolmente dedito al bene comune. Makarenko aderisce al principio del centralismo democratico di Lenin⁶⁴ e considera la dittatura del proletariato una tappa obbligata verso la piena e completa attuazione del comunismo. D. Caroli a proposito afferma:

Come testimoniano gli appunti di Makarenko, al fine di riflettere sulle proprie azioni educative, il futuro pedagogista si dedica a uno studio di carattere interdisciplinare che abbraccia non solo la pedagogia e l'educazione, ma anche l'economia politica e la sociologia. Gli scritti di economia politica di Marx e di Lenin gli offrono le basi per riflettere sullo scopo della pedagogia nella nuova società comunista. Si interessa alla visione di Lenin a proposito dell'organizzazione della gioventù e del lavoro, caratterizzato dal principio della disciplina (Ibid., pp. 40-41).⁶⁵

La proposta educativa di Makarenko si caratterizza per un'impostazione chiaramente direttiva. Un'educazione priva di guida, fondata esclusivamente sulla spontaneità del bambino, poteva produrre forme d'individualismo ed egoismo, elementi propri della mentalità borghese e della logica capitalistica. Per questo motivo, egli si oppone con fermezza alle correnti pedagogiche di ispirazione attivistica e alla cosiddetta "pedagogia della spontaneità", che esaltavano l'autonomia e l'autogestione del fanciullo e critica gli autori tradizionali dell'"Olimpo" pedagogico come J.H. Pestalozzi e J.J.

⁶³ L. Cerrocchi, *Anton Semënovič Makarenko. Educare vuol dire cambiare nell'«alternativa» di una disciplina cosciente*, in A. Mariuzzo (ed.) *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative e comunitarie nel Novecento*. Bologna, Il Mulino, 2022, pg. 44.

⁶⁴ Si tratta del principio che guidava l'organizzazione interna del partito comunista. Prevedeva la possibilità di confronto e discussione democratica all'interno del partito, ma l'obbligo di assunzione da parte di tutti delle decisioni votate dalla maggioranza.

⁶⁵ D. Caroli, *Anton Semënovič Makarenko (1888-1939)*, in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 187.

Rousseau. Per Makarenko infatti la pedagogia libertaria di Rousseau considera e produce un ragazzo isolato e individualista, senza coscienza di classe.⁶⁶

2.3.1 Il collettivo come dispositivo pedagogico

Il carattere collettivo dell'educazione costituisce il principio cardine della concezione educativa di Makarenko. In *La pedagogia scolastica sovietica*, egli definisce il collettivo come “la forma principale di lavoro educativo”⁶⁷. Per collettivo Makarenko intende un gruppo organizzato di lavoratori uniti da fini e da una lavoro condiviso. Per il pedagogista sovietico, il vero soggetto dell'educazione non è il singolo individuo, ma il collettivo: solo all'interno della vita comunitaria l'uomo impara a cooperare, a condividere responsabilità, a rispettare le regole e a sviluppare una coscienza sociale. Esso costituisce, dunque, il metodo dell'educazione makarenkiana⁶⁸. Il gruppo non è un semplice strumento disciplinare o organizzativo, ma un autentico organismo morale e sociale, che educa i suoi membri alla responsabilità morale, al senso di appartenenza e alla partecipazione consapevole alla vita comune. Ciò viene fatto attraverso le decisioni prese dal “consiglio dei comandanti” e dall’“assemblea generale”, veri e propri organi legislativi, giuridici e giudiziari.

Makarenko individua due livelli di organizzazione collettiva: il collettivo generale e i collettivi di base. Il primo rappresenta una struttura unitaria e organica, una realtà totalizzante e autonoma caratterizzata da una sintesi profonda delle idee e in cui si sviluppano tutte le dimensioni della vita comunitaria, paragonabile, sul piano simbolico allo Stato sovietico. Esso comprende un direttore, il Collettivo degli insegnanti e uno dei ragazzi. I secondi, invece, costituiscono un'articolazione interna del collettivo generale, e nascono da esigenze funzionali e pedagogiche. Nei collettivi di base, più piccoli per numero, i legami tra gli individui si fondano sull'esperienza condivisa, sull'amicizia, sul lavoro comune e su un'ideologia condivisa. L'obiettivo è quello di favorire una dinamica

⁶⁶ L. Cerrocchi, *Anton Semënovič Makarenko. Educare vuol dire cambiare nell'«alternativa» di una disciplina cosciente*, in A. Mariuzzo (ed.) *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative e comunitarie nel Novecento*. Bologna, Il Mulino, 2022, pg. 71.

⁶⁷ A. S. Makarenko, *La pedagogia scolastica sovietica*. Roma, Armando editore, 1974.

⁶⁸ L. Cerrocchi, *Anton Semënovič Makarenko. Educare vuol dire cambiare nell'«alternativa» di una disciplina cosciente*, in A. Mariuzzo (ed.) *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative e comunitarie nel Novecento*. Bologna, Il Mulino, 2022, pg. 74.

educativa che, pur mantenendo un'organizzazione interna autonoma, rimanga costantemente orientata verso l'unità e la coesione del collettivo generale. I collettivi di base devono essere composti da ragazzi di età diverse, in modo tale da evitare le chiusure tipiche dei gruppi di coetanei e di favorire una socializzazione più ampia e solidale. Essi agiscono conformandosi alle decisioni e ai provvedimenti del Collettivo generale. Questa organizzazione, che richiama un'ispirazione di tipo militare, mira a promuovere il senso di ordine, la responsabilità collettiva e la condivisione di simboli, valori e ideali comuni. Scrive a proposito Makarenko “ciò che è utile, è il lato estetico della vita militare, la regulatezza e la precisione di questa, mai, però, l'abuso, la mania delle marce”⁶⁹. Secondo Makarenko, infatti, nulla è più funzionale al consolidamento di un collettivo o di una scuola di una serie di tradizioni; anche su questo aspetto, tuttavia, verrà criticato dai suoi detrattori. Egli intende per tradizioni “l'accumularsi di posizioni e abitudini acquisite non dalla coscienza, ma dal rispetto cosciente per l'esperienza delle vecchie generazioni, per la grande autorità dell'intero collettivo, che vive nel tempo.”⁷⁰ L'educazione diventa dunque un processo di costruzione morale e sociale, volto a formare individui capaci di riconoscersi nel collettivo e di contribuire consapevolmente prima al suo consolidamento e successivamente alla costruzione della società socialista.

2.3.2 Logica dell'azione pedagogica parallela

Coerentemente con la centralità del collettivo, Makarenko indirizza la sua azione pedagogica non verso il singolo, ma verso il gruppo. Egli definisce questo principio “azione pedagogica parallela”⁷¹. L'intervento educativo non è diretto immediatamente al singolo, ma al gruppo di appartenenza, attraverso il quale si può “influire sull'individuo”⁷². Premi e punizioni sono rivolti al collettivo, poiché l'errore del singolo è interpretato come il risultato di un'insufficiente azione educativa del gruppo stesso. In questo modo, la responsabilità individuale viene integrata in una responsabilità collettiva, rafforzando i legami sociali e il controllo reciproco. L'azione pedagogica parallela non comporta l'annullamento della responsabilità individuale, ma la sua mediazione

⁶⁹ A. S. Makarenko, *La pedagogia scolastica sovietica*. Roma, Armando editore, 1974, pg. 39.

⁷⁰ A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 138 (parte III).

⁷¹ Ibidem, pg. 79.

⁷² Ibid.

attraverso il gruppo, che diventa il luogo in cui il comportamento del singolo viene valutato e corretto.

2.3.3 La disciplina e le punizioni

Il tema della disciplina occupa una posizione centrale nella riflessione pedagogica di Makarenko. Egli rifiuta tanto il lassismo, che genera disordine e individualismo borghese, quanto l'autoritarismo, che annulla l'iniziativa e la consapevolezza personale. Prima della Rivoluzione, la disciplina veniva imposta come "strumento di dominio", mentre successivamente viene considerata come "un fenomeno morale e politico"⁷³. Makarenko sviluppa una concezione educativa centrata sul collettivo e sul principio della "disciplina cosciente" di derivazione leniniana: una forma di autodisciplina che implica la partecipazione responsabile e consapevole dell'individuo alla vita comunitaria e ai principi del collettivo socialista. Per citare le parole di Makarenko si tratta di "un pensiero semplice, comprensibile e praticamente necessario: la disciplina deve accompagnarsi alla comprensione delle sue necessità, utilità, della sua importanza di classe".⁷⁴

Questa disciplina non va intesa come semplice cieca obbedienza, ma come adesione morale e razionale ai valori e agli obiettivi del collettivo socialista: la disciplina scaturisce nel singolo dalla consapevolezza della sua necessità. Si tratta di un tipo nuovo di relazione educativa in cui il giovane arriva a riconoscersi nel collettivo e fa propri i valori della solidarietà e della responsabilità verso i compagni. Per Makarenko l'essere indisciplinati significa agire contro gli interessi dell'intera società. La violazione delle regole comuni non danneggia solo il singolo, ma anche il gruppo. Per questo, è il collettivo stesso, attraverso l'assemblea a richiedere il rispetto delle norme e, se necessario, a sanzionare le infrazioni con misure proporzionate, fino all'esclusione dalla vita comune. In quest'ottica l'educatore non è un'autorità esterna e repressiva, ma una guida che partecipa al collettivo e un modello di comportamento morale e organizzativo per i membri del gruppo.

⁷³ Ibidem, pg.42

⁷⁴ A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 139 (parte III).

Egli, a differenza di molte altre teorie pedagogiche, non considera la disciplina come mezzo o presupposto dell'educazione, bensì come suo effetto. La disciplina nasce attraverso l'interiorizzazione dei valori collettivi e dalla presa di coscienza del legame che unisce il comportamento individuale alle dinamiche del gruppo. In un primo momento, è giusto che le regole della comunità vengano imposte ai nuovi membri, ancora non abituati alla vita cooperativa. Poi quando la maturità individuale lo consente, diventa essenziale spiegarne il significato e le finalità, così da consolidare il senso di appartenenza e la responsabilità condivisa. Le esperienze della colonia Gorkij e della Comune Dzeržinskij sono un esempio concreto dell'applicazione di tali principi: qui vengono sperimentati forme di autogoverno e di autodisciplina strutturata.

Per Makarenko allora le punizioni vanno usate solo quando indispensabili, perché sono da considerarsi un fallimento della forza morale esercitata dal collettivo. Quando è necessaria, non è solo un diritto, ma anche un dovere educativo. La punizione sovietica deve risolvere un conflitto e non crearne di nuovi, non è una vendetta e non deve fare soffrire chi la subisce. L'essenza della punizione consiste nel far comprendere l'errore al singolo e nel renderlo consapevole della propria responsabilità di fronte all'intero collettivo.

2.3.4 Il lavoro come principio educativo

Per il pedagogista sovietico è il lavoro ad occupare un ruolo essenziale e insostituibile nella formazione dei suoi ragazzi, e in generale di tutti i giovani socialisti. Egli riteneva che il collettivo dovesse essere prima di tutto impiegato in attività legate a problematiche reali. Il lavoro non viene presentato come un'attività punitiva, un obbligo imposto o come semplice addestramento tecnico. È invece, come già detto, una componente strutturale del processo educativo e strumento fondamentale per lo sviluppo dell'autodisciplina e del senso del dovere dei membri del collettivo. Attraverso il lavoro utile e produttivo, i giovani si adoperano per contribuire alla vita collettiva e al funzionamento delle colonie. Le colonie educative erano infatti spesso autosufficienti e organizzate come vere e proprie comunità produttive, in cui ciò che vi si realizzava serviva per finanziarne il mantenimento. Il lavoro assume una funzione formativa integrale che permette di

superare la distinzione tra istruzione intellettuale e attività pratica e contribuisce alla formazione di un soggetto istruito e tecnicamente competente.

Nella colonia non si lavorava dunque per ottenere una ricompensa economica, che Makarenko definisce “una soddisfazione supplementare”⁷⁵ ma in quanto atto moralmente giusto nei confronti della colonia. Il guadagno non rappresentava una ricompensa individuale, ma un mezzo per rafforzare il collettivo. Il dieci per cento del guadagno di ogni colonista veniva destinato al fondo del consiglio dei comandanti e sarebbe servito a “incrementare le attività culturali e ad aiutare gli ex membri della Comune”⁷⁶. La restante parte veniva messa in un fondo di risparmio per ogni individuo in modo tale che avesse del denaro per la vita futura al di fuori della comune. Una piccola parte poi veniva data ai ragazzi per le piccole spese giornaliere.

2.3.5 L’ottimismo pedagogico

Tutto il lavoro educativo di Makarenko è pervaso da un principio primo: l’ottimismo pedagogico, ereditato da Gorkij. L. L. Radice scrisse:

Il senso della dignità dell’uomo della forza e della bellezza dell’uomo: la fiducia nelle immense possibilità dell’uomo, e quindi un «incrollabile ottimismo»: tutti gli alti motivi della poesia di Gorki vivono nelle pagine del Poema Pedagogico.⁷⁷

Egli crede fermamente nella possibilità di educare ogni individuo, anche il più difficile o disadattato, purché inserito in un contesto comunitario positivo e motivante. L’educazione deve valorizzare le potenzialità del soggetto, non i suoi limiti, e orientarlo verso una visione proiettata al futuro. In quest’ottica, come scrive L. Cerrocchi, l’azione pedagogica deve mirare alla felicità e alla gioia per le nuove generazioni, tenendo sempre a mente che “la gioia personale si ha con la felicità sociale.”⁷⁸. La conseguenza non è mai però un azzeramento dell’individualità, ma “un’espressione creativa e autonoma della

⁷⁵ A. S. Makarenko, *La pedagogia scolastica sovietica*. Roma, Armando editore, 1974, pg. 113.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ L. L. Radice, Introduzione in A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 13 (parte I).

personalità, nella misura in cui si progredisce in funzione di un obiettivo strategico che coincide con il miglioramento della vita di tutta la collettività.”⁷⁹

L’educatore, proprio perché crede nelle sue capacità di miglioramento, deve pretendere il più possibile dal proprio educando, esortandolo sempre verso il massimo. Per sostenere questo processo di crescita, Makarenko adotta una serie di stimoli educativi: il controllo del comportamento, la valutazione del lavoro svolto, la punizione come mezzo correttivo e non punitivo, ma anche l’esempio dell’educatore, l’attività produttiva, l’istruzione e la lettura di autori come appunto il Gorkij, i cui personaggi incarnano ideali di coraggio e di rinnovamento morale⁸⁰. Rimane però sempre al collettivo il compito decisivo di facilitatore del cambiamento individuale poiché motiva il singolo ad assumere comportamenti sempre più orientati socialmente.

L’ottimismo pedagogico è dunque una fiducia attiva nelle capacità e nel futuro dell’educando, che per Makarenko non era irrimediabilmente determinato dal proprio passato. Riporta ancora L. L. Radice: “ [...] Anton Siemionovic [...] un po’ per volta, prende l’abitudine di non leggere neppure la «fedina penale» dei ragazzi a lui affidati.”⁸¹ In netta opposizione ad ogni forma di determinismo biologico e psicologico di matrice lombrosiana, i ragazzi di Makarenko non sono criminali il cui destino è già segnato da caratteristiche innate, ma giovani normali da conoscere e su cui lavorare in maniera attiva.

2.4 Il Poema pedagogico

Il Poema è il risultato di una genesi lunga e complessa di circa un decennio. Nel 1925 Makarenko inizia un lavoro preparatorio di raccolta di quaderni e libretti in cui annota episodi salienti, battute significative e riflessioni riguardanti la vita nella colonia. Timoroso dei giudizi della critica letteraria sarà solo su insistenza del Gorkij che egli darà alle stampe l’opera. Nel 1934 viene pubblicata la prima parte nell’almanacco letterario *L’anno diciassettesimo*, mentre la seconda e la terza parte verranno pubblicate l’anno successivo. L’opera, che presenta molte caratteristiche del romanzo realista, si configura

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ D. Caroli, *Anton Semënovič Makarenko (1888-1939)*, in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 187.

⁸¹ L. L. Radice, *Introduzione* in A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovjetski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 21 (parte I).

come un racconto in prima persona, nel quale Makarenko stesso narra gli avvenimenti della colonia Gorkij⁸². Le tre parti in cui l'opera è suddivisa corrispondono ai tre luoghi in cui la colonia col tempo viene spostata, dapprima a Poltava, poi nei pressi di Trepke e, infine, a Kurjaz. La scelta del termine Poema, che richiama i lunghi racconti epici in versi dedicati a gesta eroiche, può apparire inizialmente curiosa. L'opera, infatti, non è scritta in versi né adotta uno stile particolarmente ricercato; tuttavia richiama il genere per altre ragioni. Makarenko è l'io narrante delle vicende della colonia, e in quanto tale, raramente indulge in commenti di carattere personale. Il racconto assume un carattere corale, in cui il vero protagonista è il collettivo dei ragazzi con le loro vicende. È un poema anche perché racconta una vicenda dai tratti eroici. La sfida a cui è chiamato l'educatore e il collettivo come soggetto educante è infatti ardua: trasformare giovani ragazzi dalle tendenze criminali in rispettabili cittadini sovietici.

I ragazzi che vengono accolti nella colonia, selezionati da un'apposita commissione, sono ragazzi "moralmente deficienti" (*moral'no-defektivnye*) o "bambini abbandonati" (*besprizornye*) e, come osserva D. Caroli, "costituiscono un problema educativo che la riforma sovietica cerca di affrontare con una progettualità educativa nuova rispetto al passato"⁸³. Al suo esordio la colonia, fondata in epoca zarista, versa in una situazione disastrosa: sfornita di arredi, con locali fatiscenti e oramai in rovina e senza scorte alimentari. La situazione, descritta molto bene nel capitolo *Bisogni elementari*, è comune a quella di tante altre realtà educative, e rende ben chiara "l'estrema miseria nelle quali si dibatteva la scuola sovietica nei primi anni dopo la rivoluzione"⁸⁴. Per i primi mesi Makarenko, affiancato inizialmente da un economo e due istitutrici, si adopera per ripristinare le condizioni minime di funzionamento della colonia. Makarenko descrive così l'arrivo dei primi ospiti:

Il quattro dicembre giunsero alla colonia i primi sei allievi e mi consegnarono un plico misterioso con cinque enormi suggelli di ceralacca. Nel plico c'erano le loro «pratiche». Dei ragazzi, quattro avevano diciotto anni ed erano stati destinati alla colonia perché colpevoli

⁸² La colonia prende questo nome nel 1921, in onore dello scrittore che la visiterà solo nel 1928. I ragazzi si appassionano all'autore leggendo i suoi racconti e conoscendone la storia personale, molto dissimile alla loro.

⁸³ D. Caroli, *Anton Semënovič Makarenko (1888-1939)*, in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 187.

⁸⁴ L. L. Radice, Introduzione in A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 14 (parte I).

di rapina a mano armata nelle abitazioni; gli altri due erano più giovani e risultavano colpevoli di furto. Erano tutti ben vestiti, calzoni alla zuava, stivali eleganti, e pettinati all'ultima moda. Non erano evidentemente ragazzi abbandonati. Si chiamavano Zadorov, Burun, Volokhov, Bendiuk, Gud, Taraniets.⁸⁵

Da subito i ragazzi manifestano comportamenti violenti e irrispettosi. Il pedagogo avverte in questa fase un senso di impotenza e frustrazione, pur non perdendo del tutto la fiducia nella possibilità di educare efficacemente i ragazzi. In un passaggio particolarmente significativo scrive:

“I primi mesi della nostra colonia, se furono per me e per i miei compagni mesi di disperazione e di inutili sforzi, furono anche mesi di ricerca della verità. In tutta la mia vita non ho mai letto tanti libri di pedagogia come nell'inverno del 1920. [...] Per me il risultato più importante di quelle letture fu l'opinione, tramutatasi ad un tratto, non so perché, in salda certezza, che nelle mie mani non avevo alcuna scienza, nessuna teoria, è che la teoria bisognava estrarla da tutta la somma dei fenomeni reali che si svolgevano sotto i miei occhi.
”⁸⁶

Questo passo risulta centrale per comprendere l'impostazione dell'intera opera: Makarenko non rifiuta la teoria pedagogica in quanto tale, ma ne mette in discussione la pretesa di precedere l'esperienza educativa. La sua posizione si configura piuttosto come una critica radicale alla pedagogia deduttiva, a favore di una conoscenza educativa che emerge progressivamente dall'osservazione e dall'azione. Makarenko anticipa la concezione della pedagogia come sapere eminentemente pratico e situato, che si costruisce nella ricorsività tra teoria e prassi. Un momento controverso della fase embrionale della colonia corrisponde all'episodio con il corrigendo *Zadorov*: Makarenko, dopo l'ennesimo rifiuto del ragazzo di tagliare la legna, ricorre a un atto di violenza fisica, che egli stesso riconosce come pedagogicamente incoerente. Non si tratta di una legittimazione della violenza educativa, quanto piuttosto di una risposta istintiva: in assenza di un gruppo strutturato capace di mediare la relazione educativa, l'intervento dell'educatore assume un carattere emergenziale e instabile. *Zadorov* diventerà in breve tempo uno dei colonisti più attivi e responsabili. Sarà proprio la successiva costruzione del collettivo a rendere superfluo il ricorso a simili azioni individuali da parte del

⁸⁵ A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 45 (parte I).

⁸⁶ *Ibidem*, pg. 48.

pedagogista. Commentando la relazione da lui tenuta ad una riunione di pedagogisti in merito alla disciplina egli scrive:

“finché non è stato creato il collettivo con i suoi organi, finché non esiste una tradizione e non si sono formate le prime abitudini di lavoro e di vita, l’educatore ha il diritto e il dovere di non rinunciare alla costrizione. [...] Per concludere, difendevo la linea della creazione di un collettivo forte, se necessario anche rigido, di un collettivo entusiasta, e solo nel collettivo ponevo tutte le mie speranze; i miei avversari si facevano forti degli assiomi della *pedologia* e prendevano le mosse solo dal «fanciullo».”⁸⁷

Ne è un esempio la vicenda del giovane *Burun*: nella colonia i furti sono molto frequenti e finalmente viene individuata la mente che coordinava le sortite notturne. Siccome i derubati sono i ragazzi stessi, “i padroni siete voi”⁸⁸, *Burun* viene giudicato dal primo tribunale popolare della colonia e, dopo aver scontato la sua pena, non ruberà mai più e diventerà anch’egli una figura fondamentale per la colonia.

La crisi attraversata da Makarenko in questi primi mesi si traduce anche in una presa di distanza polemica dalla pedagogia tradizionale, percepita come inadeguata ad affrontare la complessità della situazione concreta:

Ma quale disordine regnava nella mia anima pedagogica! Mi tormentava un pensiero: possibile che non avrei mai trovato il vero segreto? [...] Mi indignavano la tecnica pedagogica così male organizzata e la mia impotenza. E io pensavo con disgusto e rabbia a proposito della pedagogia: «Da quanti millenni esiste! Quanti nomi, che magnifiche concezioni! Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonski! Quanti libri, quanta carta, quanta gloria! E nello stesso tempo un vuoto completo; basta un mascalzone perché tu non ci possa fare nulla, non esiste né metodo, né strumento, né logica, niente. Roba da ciarlatani».⁸⁹

La critica è rivolta ad un modello di sapere pedagogico astratto e inadeguato a confrontarsi con soggetti segnati da condizioni sociali e biografiche estreme. L’azione del Makarenko educatore diventa dunque coraggiosa e in larga misura sperimentale, caratterizzata da una progettualità in continuo divenire. Nella mente di Makarenko si susseguono emozioni e pensieri contrastanti, “Ogni giorno della mia vita di allora riuniva inevitabilmente fede, gioia, disperazione.”⁹⁰ annota Makarenko. La fiducia nella

⁸⁷ Ibidem, pg. 149 (parte I).

⁸⁸ Ibidem, pg. 61 (parte I).

⁸⁹ Ibidem, pg. 129 (parte I).

⁹⁰ Ibidem, pg. 86, (parte I).

possibilità di trasformazione dei ragazzi non si traduce in un intervento individualizzante, ma nella progressiva costruzione del collettivo come vero soggetto educativo.

Con il tempo la colonia cresce fino ad accogliere circa 400 ragazzi e ragazze⁹¹ tra i dieci e i diciotto anni. Come sintetizza efficacemente D. Caroli, il metodo educativo elaborato da Makarenko può essere definito “innovativo, fondato sul lavoro agricolo collettivo e produttivo, disciplina e partecipazione di tutti i membri all'organizzazione dei vari aspetti della vita interna della colonia”⁹². È su queste basi che l'esperienza educativa descritta nel Poema pedagogico può progressivamente consolidarsi e produrre i suoi effetti formativi. Lo spirito del collettivo nasce da situazioni di necessità e dal lavoro agricolo e laboratoriale. Progressivamente si sviluppano tra i colonisti lo spirito di collaborazione, il senso di solidarietà reciproca e il giudizio tra pari, che si concretizza nella creazione di consigli direttivi dei capi, veri e propri tribunali popolari incaricati di giudicare e punire i misfatti dei compagni. Nel corso delle diverse pagine del *Poema*, la funzione del lavoro, come osserva D. Caroli, assume un valore “ergo-terapeutico”: dalle necessità che esso impone prende forma il collettivo e trovano concreta espressione i valori della cultura proletaria comunista.⁹³

Fin da subito la colonia viene organizzata in sezioni o reparti per lo svolgimento del lavoro o delle attività quotidiane, che verranno istituzionalizzati nell'inverno del 1923, come ben spiegato nel capitolo “*Pedagogia del comandante*”. Nella colonia si formano diversi reparti di lavoro — calzolai, falegnami, pescatori, stallieri, restauratori, fabbri, fornai,— inizialmente destinati a soddisfare le esigenze di autosufficienza interna e, in un secondo momento, trasformati in vere e proprie attività produttive. Il sistema dei reparti risulta essere funzionale a livello organizzativo e sostiene la progressiva responsabilizzazione dei ragazzi, affidati ad un “comandante”, che coordina e risponde per il proprio reparto e che viene nominato dai ragazzi stessi. È un momento fondativo, come riconosce lo stesso Makarenko “Non c'era nulla da fare. Nonostante i loro gusti (*n.d.r. degli altri pedagogisti sovietici*), la colonia cominciò proprio dai reparti”⁹⁴. Nella

⁹¹ Makarenko è innovatore anche in questo: la colonia è la prima della regione a sperimentare un'educazione mista.

⁹² D. Caroli, *Anton Semënovič Makarenko (1888-1939)*, in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 185.

⁹³ *Ibidem*, pg. 188.

⁹⁴ A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 216 (parte I).

primavera dello stesso anno, venne introdotta un'innovazione fondamentale nel sistema dei reparti: il reparto misto, considerato la sua scoperta più importante nei tredici anni di vita del Collettivo. A proposito, Makarenko afferma:

Essa soltanto permise ai nostri reparti di fondersi in un vero collettivo, solido e compatto, con una differenziazione lavorativa e organizzata, col sistema democratico dell'assemblea generale, con gli ordini dati ed eseguiti tra compagno e compagno, ma senza che si formasse un'aristocrazia, una casta di comandanti.⁹⁵

I reparti misti erano temporanei e duravano quanto bastava per completare l'incarico di lavoro agricolo che gli veniva affidato. Era costituito da un numero variabile di colonisti e la carica di comandante del reparto misto passava di volta in volta a tutti i ragazzi. Il reparto primario, quello dei laboratori nei quali lavoravano, rimaneva il collettivo primario dei ragazzi, ma per usare le parole di Makarenko

“il sistema dei reparti misti rendeva la vita della colonia molto intensa e piena di interesse, per il continuo avvicinarsi dei ragazzi nelle varie mansioni esecutive e organizzative, per il continuo esercizio al comando, per la ricchezza di movimenti collettivi e individuali.”⁹⁶

Attraverso i reparti misti, Makarenko realizza una forma di educazione alla leadership diffusa, impedendo così la cristallizzazione dei ruoli e favorendo una circolazione continua delle responsabilità. Nel Collettivo la competizione è prevista esclusivamente come incentivo all'aumento di responsabilità del singolo e della cooperazione collettiva e la rotazione dei compiti e delle cariche permette ai ragazzi di diventare “più coscienti del contributo e del valore dell'altro, a vantaggio della formazione di un individuo socializzato e di una società come unione organica di individui”⁹⁷.

Il lavoro e la disciplina militare non vengono vissute dai ragazzi come imposizioni gravose, ma come elementi edificanti e positivi: scrive Makarenko “L'animazione prodotta dall'officina li portò addirittura all'entusiasmo. [...] l'officina risuonava sempre di risa”⁹⁸ e ancora, parlando dell'introduzione delle esercitazioni militari, “Ai ragazzi

⁹⁵ Ibidem, pg. 218 (parte I).

⁹⁶ Ibidem, pg. 220 (parte I).

⁹⁷ L. Cerrocchi, *Anton Semënovič Makarenko. Educare vuol dire cambiare nell'«alternativa» di una disciplina cosciente*, in A. Mariuzzo (ed.), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative e comunitarie nel Novecento*. Bologna, Il Mulino, 2022, pg. 79.

⁹⁸ A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 82 (parte I).

tutto questo piaceva molto [...] Così furono poste le basi di quel nuovo gioco, che costituì in seguito uno dei motivi fondamentali di tutta la nostra musica”⁹⁹. Egli descrive la giornata nella colonia in questi termini “la solita giornata della colonia era una giornata magnifica, piena di lavoro, di fiducia, di solidarietà umana e, sempre, di risate, di scherzi, di baldanza buona e schietta.”¹⁰⁰

Nonostante la grande importanza attribuita al lavoro, l’importanza dell’istruzione e il ruolo della scuola non vengono mai messi in dubbio. Tutti i ragazzi sono infatti chiamati a frequentare la scuola con profitto per diverse ore ogni giorno. Scrive Makarenko come in poco tempo si riuscì a sostituire nei ragazzi l’ambizione “modesta” di diventare falegname o calzolaio, con il sogno di frequentare la facoltà operaia “come un simbolo di liberazione della gioventù operaia dal buio dell’ignoranza”¹⁰¹. Il primo gruppo di ragazzi e ragazze che partì per la facoltà operaia divenne addirittura il settimo reparto misto e rappresentò un modello per gli altri colonisti: li ispirava a impegnarsi, a studiare con costanza e incarnava per tutti un’immagine concreta di speranza, rafforzando la convinzione generale che quel traguardo fosse alla portata di ciascuno.

La colonia, inizialmente evitata dai contadini e dagli abitanti del paese limitrofo, inizia col tempo a intessere legami con l’ambiente che la circonda. In un primo momento si tratta soprattutto di relazioni lavorative ed economiche, molte persone esterne, infatti, si servono dei laboratori della colonia. Successivamente, però, la colonia diventa anche un centro culturale, nel quale si tengono feste locali e, soprattutto, vengono messi in scena per la collettività spettacoli teatrali settimanali, che impegnano notevolmente i ragazzi nei loro preparativi. I ragazzi iniziano ad entrare nel soviet rurale e nella “Gioventù comunista” locale.

Le autorità ucraine erano però diffidenti nei confronti dei metodi utilizzati nella colonia, in quanto ritenuti incompatibili con la cultura pedagogica sovietica. In particolare, veniva messa in discussione l’importanza data alla disciplina e una certa estetica militare che caratterizzava la colonia. Nella parte finale del *Poema*, nel capitolo

⁹⁹ Ibidem, pg. 201 (parte I).

¹⁰⁰ Ibidem, pg. 112 (parte I).

¹⁰¹ A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 26 (parte II).

Trasfigurazione, a chi gli chiedeva conto dell'uso di bandiere, tamburi e saluti militari, Makarenko rispondeva:

Voi vi immaginate la gioventù o, diciamo il bambino, come una specie di scatola: esiste un'apparenza esteriore, l'imballaggio, direi, e una parte interna, le viscere. Secondo voi dovremmo occuparci soltanto delle viscere? Ma senza l'imballaggio tutte queste viscere così preziose andrebbero disperse.¹⁰²

Ed è proprio attraverso la disciplina esteriore e l'azione morale esercitata dal collettivo, che i ragazzi diventano i soggetti di un autentico processo educativo di trasfigurazione, capace di incidere non solo sull'aspetto esteriore, ma anche sul comportamento quotidiano e sulla formazione della loro morale.

Nel capitolo *Alle pendici dell'Olimpo* emerge in modo esplicito la dimensione polemica dell'opera di Makarenko. Egli ritorna sul tema dell'importanza della tecnica pedagogica, come elemento qualificante di una prospettiva educativa, contrapponendo le sue visioni a quelle dell'élite pedagogica, che la vedeva invece come "eresia". L'autore, per illustrare al meglio la sua posizione, compara l'educazione alla produzione materiale:

"Invece io, quanto più ci penso, tanto più trovo delle somiglianze tra i processi dell'educazione e i soliti processi della produzione materiale, convinto che non ci fosse nessuna particolare meccanicità in tale somiglianza. La personalità umana continuava a restare tale con tutte le sue complicazioni, la sua ricchezza e la sua bellezza, ma mi pareva che proprio per questo fosse necessario affrontarla con strumenti di misura più precisi, con maggior senso di responsabilità e maggior numero di cognizioni, e non con piagnistei isterici. La profondissima analogia tra la produzione e l'educazione non soltanto non offendeva la mia immagine dell'uomo, ma, al contrario, mi dava un rispetto tutto particolare per quest'uomo, poiché è impossibile non avere rispetto per una macchina buona e complicata."¹⁰³

Makarenko rivendica la necessità di una tecnica pedagogica rigorosa, senza voler ridurre l'educazione ad una pratica meccanicistica, ma come assunzione di responsabilità nei confronti della complessità della persona. Gli abitanti dell' "Olimpo", però, dimostrano di non conoscere la realtà in cui Makarenko si trova a lavorare. "Si sa quel

¹⁰² Ibidem, pg. 123 (parte III).

¹⁰³ Ibidem, pg. 140 (parte III).

che si deve fare, ma non si sa come lo si deve fare. Si tratta di un problema di tecnica pedagogica. La tecnica la si impara soltanto mediante l'esperienza.”¹⁰⁴

In questo capitolo, particolarmente ricco di contenuti pedagogici, Makarenko, illustra un ulteriore elemento centrale della sua pedagogia, ovvero il “sistema delle linee prospettiche”.¹⁰⁵ Nell'organizzazione dello sforzo lavorativo e dell'educazione dell'individuo, la prima direzione percorribile è quella della “prospettiva individuale”, che consiste in pratica nel far leva sugli interessi materiali dell'individuo. Makarenko traduce tale principio nel sistema dei salari. Attraverso la retribuzione di un salario, il colonista “impara a coordinare gli interessi individuali con quelli sociali”¹⁰⁶, a inserirsi nel sistema dell'organizzazione industriale sovietica ed infine impara ad apprezzare il guadagno. Per i pedagogisti post-Rivoluzione, tuttavia, questo approccio costituiva un vero e proprio tabù, poiché il denaro veniva considerato esclusivamente come veicolo di valori borghesi. A Makarenko non resta che percorrere allora la seconda via, “il complicatissimo sistema della prospettiva collettiva”¹⁰⁷. Le azioni degli uomini sono guidate sempre da una tensione verso il futuro: “l'uomo non può vivere se non vede davanti a sé nulla di piacevole. Il vero stimolo della vita umana è la gioia di domani”¹⁰⁸. La prospettiva, intesa come anticipazione consapevole di una gioia futura, è per Makarenko uno dei più importanti strumenti di lavoro della tecnica educativa. I traguardi a cui un individuo deve ambire devono diventare via via sempre più ampi e umanamente importanti, “dalla soddisfazione primitiva per aver mangiato qualche dolcime fino al più profondo senso del dovere”.¹⁰⁹ Spetta agli educatori organizzare ed indirizzare la gioia e le speranze dei ragazzi nei confronti del futuro verso obiettivi comuni all'intera società e, in conclusione, all'intera Unione Sovietica.

Scrive Makarenko:

L'uomo che determina la sua condotta in base alla prospettiva più vicina, in base al pranzo d'oggi, proprio di oggi, è il più debole di tutti. Se egli si accontenta della sua sola prospettiva individuale, sia pure lontana, può apparire forte, ma non suscita in noi il senso della bellezza

¹⁰⁴ Ibidem, pg. 139 (parte III).

¹⁰⁵ Ibidem, pg. 147 (parte III).

¹⁰⁶ Ibid.

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Ibidem, pg. 148 (parte III)

¹⁰⁹ Ibid.

della personalità e del suo vero valore. Quanto è più ampio il collettivo alle cui prospettive l'uomo si informa, facendole proprie, tanto più egli ci appare bello ed elevato.¹¹⁰

Gli ultimi mesi di Makarenko alla guida della colonia sono caratterizzati da un duplice sentimento: la gioia per l'imminente visita di Maksim Gorkij e la consapevolezza "di aver rotto quasi interamente i ponti con i «circoli pedagogici intellettuali»"¹¹¹. Nel 1928 Makarenko verrà infatti destituito e inviato in un'altra colonia, la Comune Dzeržinskij, dove rimarrà fino al 1935 e dove strutturerà ulteriormente i principi della sua pedagogia.¹¹²

¹¹⁰ Ibidem, pg. 149 (parte III)

¹¹¹ Ibidem, pg. 184 (parte III)

¹¹² D. Caroli, *Anton Semënovič Makarenko (1888-1939)*, in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 189.

CAPITOLO 3 – Dewey e Makarenko. Un'ipotesi di confronto.

Nel seguente capitolo si propone un'analisi comparativa tra i due autori, con l'obiettivo di mettere in luce possibili punti di contatto tra i due modelli pedagogici. L'indagine inizierà con una valutazione sulla fortuna di Dewey in Unione Sovietica e sulla circolazione delle esperienze educative di Makarenko negli Stati Uniti. Si cercherà poi di valutare, prendendo in prestito le parole del professor Nicola Siciliani De Cumis, "se e fino a che punto Dewey e Makarenko, nell'ottica delle loro pur distinte, diversamente finalizzate, ma non inconciliabili problematiche educative, possano aver rappresentato l'uno per l'altro, reciprocamente, un qualche ruolo di fonte"¹¹³. Infine ci si concentrerà sugli aspetti del loro pensiero che appaiono maggiormente affini sul piano teorico e pratico. Data l'ampiezza e la complessità dell'argomento, non vi è pretesa di esaustività, ma si intende delineare alcune possibili linee interpretative.

3.1 Tracce di un dialogo a distanza

Sebbene non ci siano fonti che attestino un incontro diretto tra John Dewey e A. S. Makarenko, è plausibile ritenere che essi conoscessero i rispettivi contributi pedagogico-educativi.

Prima ancora del viaggio di John Dewey in Unione Sovietica del 1928, un possibile punto di contatto indiretto tra i due può essere individuato nella figura di Maksim Gorkij. Nella primavera del 1906, infatti, i coniugi Dewey suscitarono lo scalpore dell'opinione pubblica americana quando, come ricostruisce R. B. Westbrook¹¹⁴, diedero ospitalità a Gorkij nella loro casa. Lo scrittore si trovava oltreoceano per raccogliere sostegno politico e finanziamenti a favore della causa rivoluzionaria russa, esperienza che descrisse poi nel libro *In America* (1906). Il comitato d'accoglienza aveva pianificato per lui diversi incontri a Chicago e soprattutto a New York, centri del socialismo americano. La situazione cambiò bruscamente quando la stampa scoprì che

¹¹³ N. S. De Cumis, Dewey, Makarenko e il "Poema pedagogico". Analogie e differenze, in N. S. De Cumis et al., Italia-Urss/Russia-Italia. Tra culturologia ed educazione 1984-200, Quaderni di SLAVIA/1, Roma, 2001, pg. 260.

¹¹⁴ Robert B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, traduzione e cura, con Introduzione di T. Pezzano, Roma, Armando, 2011, pg. 210 (tr. It. di *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca, 1991).

Gorkij viaggiava in compagnia dell'attrice russa Maria Andreeva e non della moglie, rimasta in patria con i figli. Da quel momento l'atteggiamento nei suoi confronti si fece ostile e le iniziative previste furono progressivamente annullate. Jay Martin, biografo di Dewey, osservò che gli americani “could accept and even applaud Gorky’s revolutionary fervor; they could donate money to arm the revolutionaries; and they could support socialism-especially for Russians. But they could not accept flagrant breaches of conventional morality”¹¹⁵. Il ricevimento ufficiale alla Casa Bianca con il presidente Roosevelt fu annullato e nessun albergo di New York volle più ospitare la coppia. Fu allora che John Dewey e la moglie decisero di accoglierli; Dewey invitò inoltre i suoi studenti del Bernard College ad assistere a una conferenza in francese tenuta dalla Andreeva.¹¹⁶ Il gesto dimostrò non solo l’apertura intellettuale dei coniugi, ma anche una certa indipendenza di giudizio: parlando alla stampa dell’accaduto, Alice arrivò ad affermare: “Piuttosto morirei di fame e vedrei i miei figli morire di fame che vedere John sacrificare i suoi principi”¹¹⁷.

Poiché il rapporto tra Gorkij e Makarenko è già stato esaminato nel capitolo precedente, è sufficiente richiamarlo brevemente. Per Makarenko, Maksim Gorkij rappresentò al tempo stesso un modello culturale di riferimento e un vivo sostenitore della sua pratica pedagogica. La sentita ammirazione per le opere e la vita dello scrittore ebbe un ruolo significativo nel determinare il suo modello educativo e lo stile delle sue pubblicazioni. Gorkij divenne una sorta di protettore della colonia a lui intitolata: la visitò frequentemente, contribuì alla sua organizzazione e visibilità e, nell’estate del 1928, vi soggiornò per alcuni giorni. In seguito, espresse un giudizio estremamente positivo sull’opera educativa di Makarenko, definendolo senza esitazione un grande insegnante e osservando come i ragazzi della colonia nutrissero per lui un affetto e un orgoglio particolarmente intensi.

¹¹⁵ J. Martin, *The education of John Dewey: A biography*. Columbia University Press, New York, 2002, pg. 239, cit. in Y. Rogacheva, *American Makarenko and soviet Dewey: a search for pedagogical renewal*. Espacio, Tiempo y Educación, 8(2), 2021, pp. 5-17. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.539>

¹¹⁶ Y. Rogacheva, *American Makarenko and soviet Dewey: a search for pedagogical renewal*. Espacio, Tiempo y Educación, 8(2), 2021, pg. 5-17. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.539>

¹¹⁷ R. B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, traduzione e cura, con Introduzione di T. Pezzano, Roma, Armando, 2011, pg. 210 (tr. It, di *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca, 1991).

Come ci ricorda il professor Nicola Siciliani De Cumis nell'articolo *Dewey, Makarenko e il "Poema pedagogico". Analogie e differenze*, mentre Makarenko comincia ad essere noto negli Stati Uniti verso la fine degli anni Venti prima in veste di educatore innovativo nell'educazione collettiva dei minori, e solo più tardi come scrittore, la fama di Dewey in Unione Sovietica può essere fatta risalire già al 1907.¹¹⁸ La diffusione delle idee di John Dewey e della pedagogia progressiva negli ambienti educativi russi e sovietici è ampiamente documentata. D. Caroli, nel suo articolo *John Dewey's Impressions of Soviet Russia, and the Post-Revolutionary Educational System*¹¹⁹, ricostruisce il processo di diffusione del pensiero deweyano sia nella Russia zarista che in quella post-rivoluzionaria. Già nella seconda metà dell'Ottocento si era affermato un modello educativo innovativo ispirato all'esperimento scolastico di Tolstoj a Jàsnaja Poljàna. Lo scrittore aveva concepito una scuola che fosse una sorta di "laboratorio" fondato sull'esperienza diretta, il lavoro manuale e su forme d'apprendimento informale. Il modello si ispirava chiaramente ai principi libertari della filosofia rousseauiana e dell'educazione progressiva. Come osserva a proposito D. Caroli: "Tolstoy's innovative thinking was the starting point for the creation of new schools in Russia [...], and, thanks to the author's fame, for the renewal of schools internationally"¹²⁰. In questo contesto, in cui i problemi principali erano l'analfabetismo dei bambini e degli adulti delle classi sociali più povere, si colloca la precoce ricezione delle opere di Dewey. È del 1907 la pubblicazione della prima traduzione russa di una sua opera, *Shkola i obschestvo (Scuola e società)*, a cura dell'editore tolstoiano Pavel Aleksandrovič Bulanzhe. Questo evento può essere considerato non solo come l'inizio ufficiale della diffusione del pensiero deweyano in Russia, ma anche come il segnale di un interesse già maturato in precedenza negli ambienti pedagogici più attenti alle correnti educative occidentali. Prima della Rivoluzione sorgono diverse esperienze educative-pedagogiche che si ispirano ai modelli del progressismo americano e al metodo dell'apprendimento attivo. A riguardo, D. Caroli scrive

¹¹⁸ N. S. De Cumis, *Dewey, Makarenko e il "Poema pedagogico". Analogie e differenze*, in N. S. De Cumis et al., *Italia-Urss/Russia-Italia. Tra culturologia ed educazione 1984-200*, Quaderni di SLAVIA/1, Roma, 2001, pg. 259.

¹¹⁹ D. Caroli, *John Dewey's Impressions of Soviet Russia, and the Post-revolutionary Educational System*, in *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*, VOL. 1, Citizenship, Work, and The Global Age, 2021, pg. 236.

¹²⁰ *Ibidem*, pg. 229.

Dewey's conception of developmental stages of learning, of an active methodology of learning, and of the role of education in the creation of a new society was crucial for the Soviet authorities as they shaped a new educational system.¹²¹

Dopo l'ottobre 1917 la ricezione delle idee di Dewey si inserì in un contesto educativo altamente influenzato dall'ideologia marxista. Le autorità sovietiche promossero la fondazione di scuole in cui il processo d'apprendimento fosse strettamente connesso con il lavoro socialmente necessario, inteso come elemento centrale della formazione dei nuovi cittadini e lavoratori sovietici. Il sistema scolastico si mostrò in questa fase particolarmente aperto alla sperimentazione di metodi attivi e partecipativi, nel tentativo di elaborare un modello educativo coerente con l'ideologia bolscevica e che portasse alla formazione di una società senza classi. Il decennio successivo alla rivoluzione fu così attraversato da un vivace dibattito culturale, animato da posizioni differenti e da soluzioni educative talvolta anche divergenti, così come affrontato anche nel capitolo precedente. In questo contesto si colloca il forte interesse per il pensiero pedagogico di Dewey, testimoniato dall'intensa attività di traduzione delle sue opere nei primi anni Venti e da diverse menzioni da parte di importanti pedagogisti, su tutti Anatolij V. Lunačarskij. Tra i testi pubblicati in russo figurano *Psikologija i pedagogika myshleniia* (*Psicologia e pedagogia del pensiero*, 1919, con una seconda edizione nel 1922), e *Shkola i rebenok* (*La scuola e il bambino*, 1921), e diverse riedizioni di *Shkola i obschestvo* (*Scuola e società*). Dopo il 1925, tuttavia, questa fase di intensa ricezione subì un brusco rallentamento e le traduzioni delle opere di Dewey cessarono quasi del tutto, così come le esperienze educative ispirate al Dalton Laboratory Plan di Helen Parkhurst (1887-1973) e il Metodo dei Progetti di William Heard Kilpatrick (1871-1965). Con l'inizio degli anni Trenta e l'avvento dello stalinismo riprese vigore un modello di scuola tradizionale, basato sugli insegnamenti curricolari e su una disciplina ferrea.

Nel 1928 John Dewey compì un viaggio nell'Unione Sovietica come membro di una delegazione di venticinque educatori dell'American Society of Cultural Relations with Russia, con lo scopo di visitare diverse realtà educative nelle vicinanze di Leningrado e Mosca¹²². Dewey pubblicò diversi articoli sull'esperienza per la rivista *New*

¹²¹ Ibidem, pg. 230.

¹²² J. Martin, *The education of John Dewey: A biography*. Columbia University Press, New York, 2002, pg. 351, cit. in T. Gehring, *Remarks on Makarenko (USSR) by Dewey (USA)*. *Journal of Prison Education and Reentry*

Republic che, nel 1929, vennero raccolti nel volume *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico – China – Turkey*. Nel corso delle visite, Dewey rimase particolarmente colpito da un orfanotrofio nei pressi di Leningrado, la cui descrizione richiama l'esperienza delle colonie makarenkiane:

Two-thirds of the children are former “wild children”, orphans, refugees, etc., taken from the streets [...] I have never seen [...] such a large proportion of intelligently occupied children. They were not lined up for inspection. We walked about the grounds and found them engaged in their various summer occupations, gardening, bee-keeping, repairing buildings, growing flowers in a conservatory [...] making simple tools and agricultural implements, etc. Not what they were doing, but their manner and attitude is, however, what stays with me - I cannot convey it; I lack the necessary literary skill. [...] When their almost unimaginable earlier history and background were taken into account, the effect was to leave me with the profoundest admiration for the capacities of the people from which they sprang, and an unshakable belief in what they can accomplish.¹²³

Nei capitoli/articoli *What are the Russian schools doing? e New schools for new era?*, Dewey raccoglie una serie di riflessioni sul sistema educativo sviluppatosi dopo la Rivoluzione. Egli recepisce come la funzione della scuola fosse oramai diventata quella di “create habits so that persons will act cooperatively and collectively as readily as now in capitalistic countries they act “individualistically”¹²⁴. Come sottolinea D. Caroli nella sua analisi, la definizione che Dewey dà delle scuole sovietiche come “the arm of the Revolution”, deriva proprio da questa stretta connessione tra educazione e costruzione di una mentalità collettiva, funzionale al progetto politico e sociale in atto.¹²⁵ Nel capitolo dedicato all'istruzione, significativamente intitolato *Una nuova scuola per una nuova era?*, Dewey individua nel legame tra scuola e vita sociale il principio guida dell'intera riforma, osservando come, a suo avviso, si fosse per la prima volta di fronte ad un sistema educativo ufficialmente strutturato su tale presupposto. Egli rileva inoltre che, nel complesso, l'influenza del modello pedagogico americano sembrava prevalere su quella tolstoiana e che la centralità attribuita al lavoro umano emergeva con chiarezza

Vol. 3 No. 2, December 2016, <http://dx.doi.org/10.15845/jper.v3i2.1030>

¹²³ J. Dewey, *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary World*. New Republic, Inc., New York, 1929, pg. 27-29

¹²⁴ Ibidem, pg. 61.

¹²⁵ D. Caroli, *John Dewey's Impressions of Soviet Russia, and the Post-revolutionary Educational System*, in Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica “Reinventing Education”, VOL. 1, Citizenship, Work, and The Global Age, 2021, pg. 235.

nell'organizzazione dei programmi scolastici. In questo quadro, Dewey giunge a riconoscere, con una certa sorpresa, che:

In view of the prevailing idea of other countries as to the total lack of freedom and total disregard of democratic methods in Bolshevist Russia, it is disconcerting, to say the least, to anyone who has shared in that belief, to find Russian school children much more democratically organized than are our own; and to note that they are receiving through the system of school administration a training that fits them, much more systematically than is attempted in our professedly democratic country, for later active participation in the self-direction of both local communities and industries.¹²⁶

Nonostante le riserve critiche nei confronti di alcuni aspetti ideologici del sistema, egli ammette di aver provato un certo disagio nel constatare come principi tipici dell'educazione progressiva trovassero, in quel contesto, una realizzazione talvolta più concreta che negli stessi Stati Uniti. Da questa prospettiva, l'esperienza sovietica poteva persino costituire, per gli insegnanti americani, un terreno di osservazione utile per individuare esempi di istituzioni scolastiche in cui gli ideali democratici venivano tradotti in pratiche educative effettive.¹²⁷ L'impressione suscitata in Dewey dall'esperienza pedagogica sovietica fu tale da riaffiorare anche a distanza di alcuni anni. Nel 1933, introdusse al pubblico americano il film del regista sovietico Nikolaj Ekk *The Road to Life* (titolo dell'edizione americana del Poema Pedagogico), ispirato all'attività di A.S. Makarenko, con queste parole:

Ten years ago, every traveller in Russia came back with stories of hordes of wild children who roamed the countryside and infested the streets. They were the orphans of soldiers killed in the war, of fathers and mothers who perished in the famine after the war. You will see a picture of their old road to life, a road of vagabondage, violence, thieving. You will also see their new road to . . . life, a road constructed by a brave band of Russian teachers. After methods of repression had failed, they gathered these children together in collective homes, they taught them cooperation, useful work, healthful recreation. Against great odds they succeeded. There are today no wild children in Russia. You will see a picture of great artistic beauty, of dramatic action and power. You will also see a record of a great historic episode. These boys are not professional actors. They were once

¹²⁶ J. Dewey, *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary World*. New Republic, Inc., New York, 1929, pg. 105-106

¹²⁷ D. Caroli, *John Dewey's Impressions of Soviet Russia, and the Post-revolutionary Educational System*, in Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education", VOL. 1, Citizenship, Work, and The Global Age, 2021, pg. 236.

wild children, they once lived in an actual collective. You will also see an educational lesson of the power of freedom, sympathy, work and play to redeem the juvenile delinquent; a lesson from which we too may learn.¹²⁸

Queste parole lasciano trasparire con chiarezza la stima e l'ammirazione di Dewey per un'esperienza educativa che, pur collocandosi in un contesto politico e culturale profondamente diverso da quello americano, appariva capace di tradurre in pratica alcuni dei principi centrali della pedagogia progressiva. Alla luce di questi elementi, appare dunque plausibile ipotizzare che Dewey fosse almeno indirettamente a conoscenza dell'opera educativa di Makarenko, anche perché negli anni Venti vennero pubblicate diverse opere riguardanti la pedagogia sovietica. A testimonianza della risonanza che l'esperienza educativa della colonia andava progressivamente assumendo anche oltre i confini sovietici, risulta significativo quanto lo stesso Makarenko ricorda nel Poema pedagogico rispetto alle frequenti visite di studiosi, giornalisti e osservatori stranieri, giunti per conoscere direttamente l'organizzazione e la vita del collettivo.

Alla domenica ricevevamo visite: studenti di università, escursioni operaie, pedagoghi, collaboratori di giornali e riviste. Sulle pagine dei loro giornali e periodici essi pubblicavano sul nostro conto semplici racconti amichevoli, ritratti dei ragazzi più piccoli, fotografie del nostro porcile e del laboratorio per la lavorazione del legno. Gli ospiti se ne andavano un tantino commossi dal nostro modesto splendore, stringevano le mani dei loro nuovi amici e all'invito di ritornare rispondevano con il saluto militare, dicendo «obbedisco».

Sempre più spesso incominciarono a portarci degli stranieri. Quei «gentlemen» ben vestiti guardavano cortesemente le nostre ricchezze, le antiche volte del monastero, le tute di cotone dei ragazzi. Neppure la stalla delle vacche riusciva a meravigliarli. Ma i musetti vivaci dei ragazzi, il loro chiacchierio affaccendato e gli sguardi leggermente ironici, rivolti agli abiti, alle facce ben curate, a quei minuscoli libretti d'appunti, colpivano gli ospiti.

Essi insistevano con gli interpreti, ponendo domande maligne, e non volevano a nessun costo credere che noi avevamo demolito il muro del monastero, benché effettivamente questo muro non esistesse più. Mi chiedevano il permesso di conversare con i ragazzi e io lo concedevo, però a patto che non fossero rivolte domande di sorta sul passato dei

¹²⁸ J. Bowen, *Soviet Education: Anton Makarenko and the Years of Experiment*, University of Wisconsin, Madison, 1965, pg. 4, in Gehring, T., Bowers, F. B., & Wright, R. (2005). *Anton Makarenko: The "John Dewey of the U.S.S.R."* *Journal of Correctional Education* (1974-), 56(4), 327-345. <http://www.jstor.org/stable/23282625>

colonisti. Gli ospiti mi guardavano sbalorditi e non volevano cedere. L'interprete mi diceva con visibile imbarazzo:

- Vogliono sapere perché nascondete il passato dei colonisti. Se è così brutto, voi ne acquistate un merito ancora maggiore.

Poi traduceva con vera soddisfazione la mia risposta:

- Non abbiamo bisogno di meriti. Si tratta di semplice delicatezza. Forse che noi ci interessiamo al passato dei nostri ospiti?

Allora questi ultimi sorridevano e approvavano amichevolmente.

- Yes, yes!

Partivano nelle loro ricche automobili e noi continuavamo la nostra vita.¹²⁹

Un simile afflusso di visitatori internazionali, unito alla diffusione di resoconti e articoli sulla pedagogia sovietica negli anni Venti, contribuisce a rendere plausibile l'ipotesi che l'opera e l'esperienza educativa di Makarenko fossero, almeno in forma indiretta, conosciute anche negli ambienti pedagogici occidentali.

Nel quadro di ampia circolazione delle idee deweyane negli ambienti pedagogici russi delineato in precedenza, diventa legittimo interrogarsi sulla posizione di Makarenko. Se il pensiero di Dewey era oggetto di traduzioni, dibattiti e sperimentazioni già nei primi decenni del Novecento, ci si può domandare se e in quale misura anche Makarenko ne fosse a conoscenza e se nelle sue opere emergano riferimenti, diretti o indiretti, al pedagogista americano. Nel *Poema pedagogico* Dewey non viene mai citato esplicitamente, neppure nel passo in cui, nella prima parte dell'opera, Makarenko passa in rassegna in modo critico alcuni autori pedagogici classici, sottolineandone l'inadeguatezza rispetto alle esigenze concrete del lavoro educativo all'interno della colonia¹³⁰. N. S. De Cumis fornisce tuttavia un passo dal testo *Pedagogičeskaja logika* (1931-'32) in cui compare invece esplicitamente il nome di Dewey:

Nel nostro lavoro pedagogico non sono però mancati i fallimenti. Quali le loro cause? Di chi la colpa? Di tutti gli insuccessi nell'educazione i colpevoli, certamente, siamo noi, gli educatori, e anzitutto è colpevole la nostra logica pedagogica, la nostra teoria pedagogica.

¹²⁹ A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaja poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 179 (parte III).

¹³⁰ Si fa riferimento al brano già citato nel capitolo precedente, i cui riferimenti sono A.S. Makarenko, *Pedagogičeskaja poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 129 (parte I).

Negli ultimi giorni abbiamo guardato su di noi stessi con occhi maggiormente severi, e abbiamo detto:

Insomma, così non va, non vi dovrete vergognare?

Purtroppo, per il momento è difficile discorrere intorno ai metodi educativi come intorno ad un sistema qualsiasi, ad una teoria che abbia incominciato a funzionare normalmente. Se sono da depennare dalle oziose tiriterie pedagogiche tutte le frasi rivoluzionarie che fanno da ornamento, i termini e gli slogan, in ciò che pur si è realizzato noi troviamo un conglomerato delle solite multiformi ideologie, teorie e sistemi. Più di tutto vi si rivela un avanzo dell'educazione libera, tolstojana, da "non opposizione al male". Al secondo posto stanno le sentenze della cosiddetta scuola sociale di Dewey e Natorp, poi c'è il po' d'acqua imbevibile di quelli di Brema, infine il cosiddetto lavoro socialmente utile.

La teoria si è limitata ad una dichiarazione dei principi e di enunciati generali, invece la problematica del passaggio alla tecnica è stata lasciata alla creatività e all'inventiva di ciascun operatore isolato. Anche in questo si è finiti col vedere un elemento di saggezza pedagogica.¹³¹

In questo passaggio ritorna il tema centrale della critica makarenkiana alla mancata sistematizzazione del pensiero pedagogico in una *tecnica pedagogica*, capace di rendere replicabili e verificabili i risultati positivi delle singole esperienze pedagogiche. In merito a questa riflessione De Cumis evidenzia come "non sono tanto Dewey e le sue teorie educative (in quanto tali) a rientrare nel mucchio dei ferrivecchi, quanto piuttosto gli usi unilaterali e gli abusi ideologici che se ne vengono facendo in URSS"¹³². Il riferimento a Dewey, inserito accanto ad altre correnti e autori, non sembra dunque esprimere una semplice presa di distanza polemica nei confronti della pedagogia occidentale o del "pedagogista di fama" americano. Piuttosto, come è stato osservato, esso va letto come il segnale di un confronto implicito con un modello teorico ritenuto insufficiente rispetto alla radicalità dell'esperienza educativa in atto. In questa prospettiva, la critica makarenkiana non appare motivata da una generica opposizione ideologica, bensì dal tentativo di affermare una concezione pedagogica alternativa, fondata sulla centralità del collettivo come principio morale e formativo superiore. La convinzione che il lavoro comunitario potesse elevare anche i soggetti più marginali a

¹³¹ Si porta cui il riferimento fornito da N. S. De Cumis: A. S. Makarenko, *Izbrannye pedagogičeskie sočinenija*. Tom pervyj / Opere pedagogiche scelte. Volume primo. A cura di I. A. Kairova, V. M. Korotova, B. T. Lichačeva, Mosca, "Pedagogika", 1977, pg. 10.

¹³² N. S. De Cumis, *Dewey, Makarenko e il "Poema pedagogico"*. *Analogie e differenze*, in N. S. De Cumis et al., *Italia-Urss/Russia-Italia. Tra culturologia ed educazione 1984-2000*, Quaderni di SLAVIA/1, Roma, 2001, pg. 262.

livelli intellettuali e morali inediti rendeva, agli occhi di Makarenko, secondario il confronto con modelli teorici che egli percepiva come astratti o insufficientemente radicati nella pratica trasformativa.

Dopo aver esaminato la diffusione del pensiero deweyano in Unione Sovietica e la possibile circolazione dell'esperienza makarenkiana negli Stati Uniti e aver ipotizzato una conoscenza reciproca indiretta tra i due, è ora opportuno spostare l'attenzione dal piano della ricezione a quello dell'analisi. Il parallelo tra Dewey e Makarenko può assumere un significato pieno se condotto alla luce dei principi che ne orientano l'azione e della concezione dell'educazione come strumento di trasformazione sociale.

3.2. Educazione come risposta a una crisi sociale

Dewey e Makarenko si trovarono entrambi a operare in un periodo storico, l'inizio del XX secolo, particolarmente tumultuoso per i rispettivi Paesi, segnato dall'ingresso delle masse nei percorsi d'istruzione. Ai sistemi educativi veniva richiesto di rispondere a bisogni nuovi e sempre più ampi, adattandosi a trasformazioni sociali rapide e profonde. A questo proposito, Robert J. Holtz, nel suo articolo *Makarenko and Dewey: Two Views on Overcoming Life Circumstances Through Education*, sottolinea come "The Soviet Union and the United States had similar desires to ensure that society would be taught in mass, not only for the individual's needs, but also for the promotion of each country's political doctrine."¹³³.

La società americana stava vivendo un progressivo ed esponenziale fenomeno di inurbamento: Dewey era consapevole che il passaggio dall'ambiente rurale a quello delle grandi città e delle fabbriche avesse, per molti aspetti, inciso negativamente sulla qualità dello sviluppo e dell'esperienza di vita dei bambini. Nel primo capitolo di *Scuola e società, La scuola e il progresso sociale*, il pedagogista americano rende in maniera molto chiara i cambiamenti in corso nella società in cui vive. In precedenza, l'educazione dei bambini era affidata alla famiglia e al vicinato, che lavoravano insieme per soddisfare le esigenze dei bambini. La casa e la fattoria erano luoghi in cui essi avevano modo di fare esperienze pratiche utili alla loro formazione. Nelle città invece la coesione sociale era

¹³³ R. J. Holtz, *Makarenko and Dewey: Two Views On Overcoming Life Circumstances Through Education*. Journal of Correctional Education, 53(3), 2002, pg. 116. <http://www.jstor.org/stable/41971090>

venuta meno e le necessità delle famiglie venivano colmate dalla produzione di massa. A riguardo egli afferma:

Il sistema della fabbrica è stato preceduto dall'organizzazione familiare e di vicinato. Basta tornare indietro, con la mente di una, due o al più tre generazioni, per imbatterci in un tempo in cui la famiglia era praticamente il centro intorno a cui confluivano e intorno al quale si raccoglievano tutte le forme tipiche di attività industriale. La farina, gli alimenti, le masserizie casalinghe, il legname da costruzione, anche gli oggetti di metallo (chiodi, serrature, martelli, ecc.), che occorrevano, erano prodotti nelle immediate adiacenze, in botteghe costantemente accessibili a tutti e spesso centri di raccolta dell'intera famiglia. L'intero processo produttivo si svolgeva davanti agli occhi di tutti, dall'approntare nella fattoria i materiali grezzi sino all'articolo confezionato. Nella pratica ogni membro della casa aveva la sua parte nell'esecuzione del lavoro. I ragazzi, via via che crescevano in forza e in capacità, erano gradualmente iniziati ai misteri di diversi processi. Essi vi erano interessati in modo immediato e personale e giungevano persino a prendere parte diretta al lavoro.¹³⁴

Anche i bambini erano chiamati a contribuire al funzionamento della famiglia e in questo modo si creavano naturalmente in loro i concetti di responsabilità, obbligo, collaborazione con gli altri. Egli scrive “Gli individui si formavano nell'azione ed erano temprati e saggiati dall'azione”¹³⁵. In questo contesto, la scuola si presentava come uno dei pochi strumenti in grado di colmare il vuoto sociale prodotto da tali trasformazioni. Dewey le affida perciò il compito arduo di andare incontro alle mutate esigenze della nuova società di massa, adattando i propri programmi ai cambiamenti intervenuti nell'industria e nel commercio, nella convinzione che “Sono le condizioni fondamentali che sono mutate e il rimedio può venire soltanto da un altrettanto radicale trasformazione dell'educazione”¹³⁶.

Analogamente, la Russia di Makarenko stava attraversando esperienze altrettanto trasformative: le rivolte sociali e la dura repressione politica, la Rivoluzione, il disastro umano ed economico seguito prima al Primo conflitto mondiale e poi alla guerra civile. La società ne uscì profondamente lacerata e le famiglie, spesso mutilate dagli eventi bellici, persero in molti casi il loro ruolo centrale di coesione sociale. R. J. Holtz sottolinea

¹³⁴ J. Dewey, *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1915 (Trad. It. J. Dewey, *Scuola e società*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2018, pg. 41- 42).

¹³⁵ Ibid.

¹³⁶ Ibidem, pg. 43.

inoltre come il sistema d'istruzione fosse strutturato in modo tale da riservare alle classi sociali più elevate le migliori opportunità educative, mentre ai contadini e ai ceti popolari venivano offerte soltanto forme di apprendimento di carattere utilitaristico. A ciò si aggiunse il fenomeno dei besprizornye, i “figli della rivoluzione”: orfani di guerra, bambini abbandonati o fuggiti dalla miseria, che all'inizio degli anni Venti arrivarono a raggiungere la cifra stimata dei sette milioni. Traendo ispirazione dalla dottrina marxista, Makarenko credeva che l'educazione fosse il veicolo privilegiato per la realizzazione del progetto dell'uomo socialista. La teoria pedagogica da lui elaborata sarebbe divenuta un modello paradigmatico per gli interventi educativi in contesti di crisi.¹³⁷

I due autori risposero alle esigenze dei propri Paesi con approcci in parte paralleli nelle finalità, ma differenti nei presupposti pedagogici e nelle modalità operative. Per entrambi la scuola finì per configurarsi come lo strumento principale attraverso cui tentare di colmare quel vuoto sociale e rispondere ai nuovi bisogni generati dalle trasformazioni in atto. Holtz analizza l'influenza del contesto sociale sull'azione dei due pedagogisti:

Societal pressures were integral in the development of these two men. Without this history, it is easy to lose sight to what was "driving" each of them. A comparison of the dynamics affecting the two societies is essential to a complete understanding. Both men were determined to use their methods for social control. Both societies were dealing with social problems unknown previously. Integral to the problem was the large number of delinquent children that had surfaced. This would be at the forefront of the theories these men would develop and refine over their lifetimes.¹³⁸

3.3 Il ruolo del lavoro educativo

Un aspetto comune alle teorie di Dewey e Makarenko è il ruolo attribuito al lavoro come elemento centrale del processo educativo. Entrambi superano un modello di scuola puramente trasmissiva puntando sulla valorizzazione dell'attività pratica. Questa è intesa non come semplice esercizio manuale, ma come esperienza formativa capace di attivare l'intera personalità dell'educando. Il lavoro assume una funzione pedagogica fondamentale: diventa il mezzo attraverso cui collegare la scuola alla vita sociale e

¹³⁷ R. J. Holtz, *Makarenko and Dewey: Two Views On Overcoming Life Circumstances Through Education*. *Journal of Correctional Education*, 53(3), 2002, pg. 117. <http://www.jstor.org/stable/41971090>

¹³⁸ Ibid.

promuovere la responsabilità individuale all'interno di un contesto comunitario. Tuttavia, pur condividendo la centralità dell'attività operativa, Dewey e Makarenko attribuiscono al lavoro significati e finalità differenti, strettamente legati ai rispettivi orizzonti culturali e politici.

Secondo Dewey, per poter affiancare l'istituzione familiare nello sviluppo del bambino, la scuola doveva stabilire un legame stretto tra lavoro e istruzione. Il lavoro da lui proposto, a differenza di quello makarenkiano, non è produttivo in senso economico, ma assume un valore eminentemente conoscitivo ed esperienziale. Egli si interrogava infatti su come introdurre nella scuola attività significative, considerando che “la concentrazione dell'industria” e la divisione del lavoro avevano progressivamente eliminato dalla vita dei bambini le occupazioni pratiche domestiche e i loro effetti formativi. Da qui, la necessità di reintegrare nel contesto scolastico quelle esperienze capaci di richiedere responsabilità personali e di mettere il ragazzo in contatto diretto con la realtà. Il lavoro svolto a scuola insieme ai compagni permetteva al bambino di fare esperienza diretta dei saperi e delle tradizioni della propria comunità. L'ambiente del laboratorio scolastico diventa dunque lo spazio privilegiato dell'educazione, in quanto riproduzione controllata della realtà sociale. Al centro del programma della Laboratory School di Dewey vi era il concetto di “occupazione”, intesa come “un modo di attività da parte del fanciullo che riproduce qualche forma di lavoro attuata nella vita sociale”¹³⁹. Gli studenti della scuola, che nel 1903 arrivarono ad essere circa centoquaranta, erano suddivisi per età in diversi gruppi. I bambini più piccoli, tra i quattro e i cinque anni, venivano introdotti ad attività familiari tratte dalla vita domestica e dal contesto quotidiano, come cucire, cucinare o lavorare il legno. Crescendo, le attività si articolavano progressivamente: i bambini di sei anni, ad esempio, simulavano la vita agricola coltivando grano e cotone e portando i prodotti al mercato, mentre quelli di sette anni esploravano la vita preistorica attraverso la costruzione di ambienti come le caverne. Gli alunni più grandi si confrontavano invece con temi storici e geografici più complessi, fino ad arrivare, negli ultimi anni, a interessi di carattere scientifico e sperimentale, come anatomia, elettromagnetismo ed economia.

¹³⁹ J. Dewey, *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1915 (Trad. It. J. Dewey, *Scuola e società*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2018, pg. 125).

In Makarenko, invece, il lavoro assume un valore profondamente diverso. Per l'educatore ucraino, il lavoro ha finalità produttive: non si tratta soltanto di una pratica educativa simulata, ma di un'attività reale, inserita all'interno di un sistema produttivo concreto, "entro un'azienda provvista di un piano finanziario-industriale (il migliore degli educatori!)"¹⁴⁰. I ragazzi contribuiscono al sostentamento della comunità e producono beni effettivi, che vengono utilizzati o venduti un guadagno. Il luogo in cui si realizza il processo educativo non è quindi soltanto l'aula scolastica, ma anche – e soprattutto – la fabbrica, dove i ragazzi costruiscono progressivamente la propria coscienza sociale. D. Caroli ricostruisce brevemente come l'organizzazione del lavoro nelle colonie di Makarenko si sia sviluppata progressivamente:

Basandosi sempre su un sistema di sezioni di 7-15 membri che prevedono la rotazione del capo in prospettiva di controllo reciproco, inizialmente, dal 1927, il lavoro collettivo è di carattere artigianale e suddiviso per genere (di fabbro, meccanico, falegnameria e di sartoria), per diventare industriale nel 1932. La comune si trasforma infatti in un complesso correzionale con l'impianto di una di apparecchi fotografici (di fabbrica di produzione marca FED), dotata di servizi propri (biblioteca e ospedale). Uniforme da lavoro, spirito di competizione, valutazione dei risultati e salario trasformano il collettivo in un'unità produttiva assai disciplinata. Per migliorare il livello della produzione, nel 1930 viene aperta la facoltà operaia dell'istituto meccanico di Char'kov.¹⁴¹

Nella Laboratory School, le attività pratiche erano il contesto privilegiato per l'apprendimento dei concetti teorici. Per Dewey, le occupazioni non avevano soltanto una funzione pratica, ma costituivano il fulcro di un apprendimento integrato poiché permettevano di analizzare i materiali e i processi coinvolti nelle attività e ne mettevano in luce il significato sociale e culturale. In questo modo, esse offrivano l'occasione per intrecciare dimensioni diverse del sapere in un'esperienza educativa unica e connessa con la realtà. Ad esempio, attraverso la costruzione di un modello di fattoria e la coltivazione di piante, i bambini venivano messi nella condizione di confrontarsi concretamente con nozioni matematiche come misura, divisione e proporzione. L'uso diretto di strumenti e la necessità di risolvere problemi reali permettevano loro di comprendere tali concetti non

¹⁴⁰ L. Cerrocchi, *Anton Semënovič Makarenko. Educare vuol dire cambiare nell'«alternativa» di una disciplina cosciente*, in A. Mariuzzo (ed.), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative e comunitarie nel Novecento*. Bologna, Il Mulino, 2022, pg. 83.

¹⁴¹ D. Caroli, *Anton Semënovič Makarenko (1888-1939)*, in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 190-191.

in modo astratto, ma a partire dall'esperienza. In questo modo, l'apprendimento avveniva all'interno di situazioni pratiche significative, rendendo le conoscenze più solide e consapevoli¹⁴². Le competenze di base (lettura, scrittura e calcolo) si acquisivano a partire da queste attività per poi diventare strumenti funzionali ad esse. Scrive ancora Westbrook:

In tali casi si può vedere non soltanto come l'interesse del bambino in una particolare attività propria (costruire un prototipo di fattoria) serviva come fondamento per l'istruzione in un corpo di argomenti (la verità nella misura e la matematica delle frazioni), ma anche come questo metodo introduceva i bambini ai metodi del *problem-solving* (soluzione dei problemi) sperimentale in cui gli errori erano una parte importante dell'apprendimento. Fornire ai bambini l'esperienza di prima mano insieme a situazioni problematiche largamente create da loro era la chiave della pedagogia di Dewey, perché egli credeva che “fino a che l'enfasi si sposta sulle condizioni che assicurino necessariamente che il bambino prenda una parte attiva nello sviluppo dei propri problemi e partecipi nei metodi per risolverli (anche a costo di sperimentazioni ed errori), la mente non è veramente libera”.¹⁴³

Attraverso metodi che apparivano come estremamente innovativi, Dewey si prefiggeva lo scopo “convenzionale” di rendere tutti i bambini partecipi del sapere in possesso della società. Egli a questo proposito scrisse:

In termini educativi questo significa che queste occupazioni nella scuola non devono essere meri espedienti pratici, ovvero forme di occupazione abitudinaria, un modo di conseguire maggiore perizia tecnica nel cucinare, nel cucire o nella falegnameria, ma centri attivi di approfondimento della conoscenza scientifica di materiali e processi naturali; punti di partenza da cui fanciulli sono condotti a rivivere lo svolgimento storico dell'uomo.¹⁴⁴

Le occupazioni manuali assumono dunque una chiara finalità intellettuale: diventano un luogo e uno strumento d'indagine in cui collegare i saperi teorici e quelli pratici.

L'approccio di Makarenko è invece differente. Lo studio dei concetti teorici avveniva all'interno dell'aula scolastica, nel tempo ad esso dedicato (circa quattro ore al giorno), mentre le attività lavorative — anch'esse per circa quattro ore — si svolgevano

¹⁴² Robert B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, traduzione e cura, con Introduzione di T. Pezzano, Armando, Roma 2011, pg. 156 (tr. It di *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca, 1991).

¹⁴³ Ibidem, pg. 158.

¹⁴⁴ J. Dewey, *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1915 (Trad. It. J. Dewey, *Scuola e società*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2018, pg. 125).

nella fabbrica, nella stalla, nei campi e nelle officine. Questo perché Makarenko, a differenza di Dewey, concepisce scuola e lavoro come due collettivi distinti e con funzioni differenti: la prima è finalizzata all'istruzione teorica, mentre il secondo consente ai ragazzi di entrare concretamente in contatto con i processi produttivi. Egli si proponeva, attraverso questo modello, di formare individui al tempo stesso colti ed esperti della produzione. Ispirandosi alla teoria marxista della formazione politecnica, egli fece del lavoro produttivo, integrato con l'istruzione nella scuola decennale (elementare e media), un elemento centrale del suo progetto educativo e sociale. Egli scrive in *Pedagogia scolastica sovietica*:

Un collettivo che possieda un'azienda propria e si faccia carico delle responsabilità che ne discendono, acquista una grande capacità organizzativa, una delle attitudini di cui, forse più di ogni altra, hanno bisogno i cittadini sovietici. Essa ha modo di svilupparsi e, con essa, di consolidarsi l'abitudine a sentirsi responsabili non solo in quanto singoli lavoratori, ma anche in quanto organizzatori e membri di un collettivo, in ogni assemblea generale, in ogni consiglio di comandanti o, semplicemente, nelle riunioni, nel reparto, nelle conversazioni quotidiane, dovunque, insomma.¹⁴⁵

Lungi dall'essere percepito come imposizione, il lavoro poteva diventare fonte di soddisfazione e realizzazione personale, un'esperienza condivisa capace di costruire identità e legami sociali. L'unione tra istruzione e lavoro produttivo mirava inoltre a superare le divisioni di classe e a contribuire alla costruzione di una nuova società. Il lavoro educativo, esercitato in forma collettiva e orientato a fini sociali, diviene così il principale strumento di rieducazione e, al tempo stesso, il fondamento della formazione integrale dell'individuo. Scrive a questo proposito L. Cerrocchi,

Il lavoro - inteso attività tipicamente umana e formativa per eccellenza che concorre alla formazione onnilaterale - coincide concretamente per Makarenko con la forma più elevata di rieducazione e di educazione e affinché sia «formativo e libertario», [...], deve essere «esercitato in forma collettiva e per fini sociali», necessariamente accompagnato da un'educazione sociale e politica.¹⁴⁶

Un altro aspetto rilevante è che, anche per dover far fronte alla particolarità del contesto in cui si trovò ad operare, egli individuò nel lavoro uno strumento efficace per la

¹⁴⁵ A. S. Makarenko, *La pedagogia scolastica sovietica*. Roma, Armando editore, 1974, pg.111

¹⁴⁶ L. Cerrocchi, *Anton Semënovič Makarenko. Educare vuol dire cambiare nell'«alternativa» di una disciplina cosciente*, in A. Mariuzzo (ed.), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative e comunitarie nel Novecento*. Bologna, Il Mulino, 2022, pg. 84.

rieducazione dei minori in condizioni di devianza e marginalità. Nelle colonie, il lavoro era il principio organizzatore dell'intera vita collettiva e condizione imprescindibile per il successo del proprio reparto e della colonia. L'attività lavorativa assumeva così una funzione profondamente educativa: attraverso il lavoro, i ragazzi sviluppavano disciplina e senso di appartenenza, sperimentando al tempo stesso il valore della cooperazione.

Nonostante tali differenze, entrambi gli autori condividono una critica radicale ai modelli educativi tradizionali, accusati di separare teoria e prassi e di proporre un sapere astratto, privo di significato sociale. In Dewey come in Makarenko, il lavoro diventa dunque il luogo privilegiato in cui conoscenza ed esperienza si incontrano, consentendo di superare tale frattura e di restituire all'educazione una dimensione concreta e vitale. Si può quindi affermare che, pur muovendo da presupposti teorici differenti e orientandosi verso finalità diverse, Dewey e Makarenko individuano nel lavoro un principio educativo fondamentale. La differenza non risiede tanto nella sua centralità, quanto nel modo in cui esso viene concepito: esperienza formativa aperta e orientata allo sviluppo dell'individuo in Dewey, strumento di organizzazione sociale e di formazione collettiva in Makarenko.

3.4 L'individuo e la comunità

Analizzando le due prospettive pedagogiche è possibile riscontrare un'ulteriore punto d'incontro nella concezione collettiva dell'educazione, declinata ovviamente anch'essa in modalità differenti.

Il pensiero di Dewey si basa su una concezione profondamente sociale dell'educazione: l'individuo si forma sempre all'interno di un contesto comunitario. La società è infatti definita come “un certo numero di individui tenuti insieme dal fatto di lavorare in una stessa direzione in uno spirito comune, e di perseguire mire comuni”, il che implica necessariamente “un crescente scambio di idee e una crescente unità del sentimento di simpatia”¹⁴⁷. La scuola e la classe dovrebbero configurarsi come una vera comunità sociale in miniatura, capace di riprodurre le dinamiche cooperative della vita collettiva. Tuttavia, Dewey osserva criticamente come la scuola tradizionale fallisca proprio in questo compito fondamentale, poiché “la ragione radicale per cui la scuola

¹⁴⁷J. Dewey, *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1915 (Trad. It. J. Dewey, *Scuola e società*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2018, pg. 45).

presente non può organizzarsi come naturale unità sociale è proprio l'assenza di questo elemento di attività comune e produttiva"¹⁴⁸. L'organizzazione scolastica tradizionale risulta fondata su un apprendimento individualistico e competitivo, in cui il sapere si acquisisce in maniera astratta e senza un chiaro significato sociale. In tale contesto, la cooperazione tra studenti non è valorizzata, ma viene addirittura ostacolata: "l'aiutare un compagno nel suo compito diventa un delitto scolastico"¹⁴⁹, e la mutua assistenza, anziché costituire una forma naturale di collaborazione, si trasforma in un comportamento scorretto. La scuola, anziché promuovere relazioni sociali autentiche, finisce per alimentare dinamiche competitive in cui il successo è misurato unicamente in termini di prestazione individuale. Invece, quando l'attività educativa si fonda su esperienze pratiche e condivise, la dimensione sociale dell'apprendimento emerge in modo spontaneo. Dewey sottolinea infatti che, laddove è presente il lavoro attivo, "uno spirito di libera comunicazione, di scambio di idee, di suggerimenti [...] diventa la nota predominante della ripetizione"¹⁵⁰. La critica deweyana alla scuola tradizionale assume così anche una valenza etica, poiché "la debolezza tragica della scuola presente consiste nel fatto che essa si adopera a preparare futuri membri dell'ordine sociale in un ambiente in cui sono in gran parte assenti le condizioni dello spirito sociale"¹⁵¹. Ne deriva la necessità di ripensare radicalmente l'organizzazione scolastica, affinché essa possa diventare un autentico contesto comunitario fondato sulla cooperazione. Questa concezione della scuola come comunità educativa si inserisce nel più ampio quadro del pensiero deweyano, in cui la democrazia è intesa non solo come forma di governo, ma come "un tipo di vita associata", basato sulla comunicazione, sulla partecipazione e sull'esperienza condivisa¹⁵². La scuola non è soltanto un luogo di trasmissione del sapere, ma lo spazio in cui si apprendono concretamente le pratiche della vita democratica.

Nell'esperienza pedagogica di Makarenko emerge una prospettiva diversa, pur nella comune centralità della dimensione collettiva. Come già evidenziato, i ragazzi difficili di cui egli si prende cura sono il prodotto di un contesto sociale disgregato, che ne ha determinato la marginalità e la devianza. Di conseguenza, è solo inserendoli in un

¹⁴⁸ Ibid.

¹⁴⁹ Ibidem, pg. 46

¹⁵⁰ Ibid.

¹⁵¹ Ibidem, pg.45

¹⁵² J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York The MacMillan Company. (trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004, pg 95).

nuovo contesto sociale significativo e positivo che sarà possibile innescare in loro una “trasfigurazione” di valori e di identità, con il fine ultimo di creare un perfetto uomo sovietico. È proprio nella partecipazione attiva al lavoro che il ragazzo recupera il senso della propria identità e sviluppa un rinnovato rapporto con gli altri. Lo spirito di responsabilità, sia individuale sia collettiva, insieme alla disponibilità al sacrificio, si radicano così nell’esperienza quotidiana del collettivo. Tali valori, vissuti concretamente nella vita della colonia, sono destinati a essere trasferiti nella società più ampia, di cui il collettivo rappresenta un’anticipazione reale. In questo senso, il bambino, inserito in un contesto ben organizzato, è al tempo stesso disciplinato e libero, in quanto la disciplina nasce dall’appartenenza e dalla partecipazione, e non da un’imposizione esterna.

Makarenko descrive questa dimensione attraverso l’immagine della “colla sociale”:

Notai anche parecchie altre caratteristiche interessanti: la costante energia, la scarsità delle parole, il disgusto per i luoghi comuni, l’incapacità di passare il tempo a pancia all’aria sul divano, infine la capacità lavorativa allegra, ma sconfinata, senza vittimismo di sorta. E, finalmente, notai e potei tastare quella sostanza preziosa che non saprei definire altrimenti che colla sociale: è questo il senso della prospettiva sociale, la capacità di non perdere di vista in qualsiasi momento del lavoro i vari membri del collettivo, questa costante preoccupazione per i grandi fini generali, preoccupazione e conoscenza che tuttavia non assume mai il carattere di dottrinarismo parolaio. E questa colla sociale non si comperava per pochi soldi dal cartolaio solo in occasione di conferenze e congressi, non era una specie di contatto cortese e sorridente con qualche vicino, era un’effettiva comunanza di vita, unità di movimento e di lavoro, di responsabilità e di aiuto, era unità di tradizioni.¹⁵³

Ancora più rilevante è il modo in cui i ragazzi vivono tale appartenenza:

I colonisti più che capire, sentivano con un loro finissimo intuito speciale la necessità, sospesa nell’aria, di sacrificarsi interamente al collettivo e non era affatto un sacrificio. Era il maggior piacere, forse il maggior piacere possibile a questo mondo: sentire questa profonda solidarietà, la solidità e l’elasticità dei rapporti, la grande forza del collettivo.¹⁵⁴

Il sacrificio non è percepito come una rinuncia, ma come fonte di realizzazione personale, in quanto coincide con la piena integrazione nel collettivo.

¹⁵³A. S. Makarenko, *Pedagogičeskaia poema*. 1947, Mosca, ed. Sovietski Pisatel (trad. it. A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. 1976, Roma, Editori Riuniti), pg. 198 (parte III).

¹⁵⁴ Ibidem, pg. 177 (parte III).

Il confronto tra i due autori si chiarisce ulteriormente pensando al modo in cui l'individuo viene rapportato alla società. Dewey immagina una società composta da individui liberi e unici, uniti da un vincolo sociale fondato sulla partecipazione e sulla comunicazione. Come osserva Giuseppe Spadafora: “L'individuo, unico e irripetibile, deve sviluppare le sue potenzialità all'interno delle norme e delle regole sociali e, soprattutto, all'interno della democrazia che è da considerare l'unica esperienza autenticamente educativa”¹⁵⁵. In questa prospettiva, l'individuo non è annullato, ma valorizzato nelle sue inclinazioni, nei suoi interessi e nei suoi bisogni.

In Makarenko, invece, l'individuo è pensato principalmente in funzione della collettività, e la sua realizzazione si compie attraverso la piena partecipazione alla vita sociale. Più che di una semplice subordinazione, si tratta di una ridefinizione dell'identità individuale all'interno del collettivo. Come sottolinea Cerrocchi:

Formare la società e l'uomo del futuro l'uomo nuovo (socialista sovietico), in una maniera nuova (plasmando da zero personalità, carattere e intelletto) e in una società nuova [...], promuovendo lo sviluppo di un uomo socializzato (vivere è lavorare, sentendosi parte integrante della comunità) che accresce al massimo tutte le sue potenzialità. Non si tratta - dal suo punto di vista di un azzeramento dell'individualità, ma di un'espressione creativa e autonoma della personalità, nella misura in cui si progredisce in funzione di un obiettivo strategico che coincide con il miglioramento della vita di tutta la collettività. La pedagogia - prospettando il futuro - deve ricercare costantemente felicità e gioia nelle giovani generazioni, ma la gioia personale si ha con la felicità sociale.¹⁵⁶

Ne emerge una concezione in cui la realizzazione personale coincide con quella collettiva: la felicità individuale è possibile solo nella misura in cui si realizza la felicità sociale. In Makarenko, dunque, l'individualità non viene negata ma risulta totalmente subordinata al collettivo, vero soggetto educativo, e la formazione dell'individuo avviene nella misura in cui egli si integra pienamente al suo interno. Il risvolto negativo è che questa visione comporta una certa chiusura verso l'esterno: Makarenko tende infatti a limitare l'interferenza di altri collettivi sociali (scuola e circoli esterni),

¹⁵⁵ G. Spadafora, *Democracy and Education di John Dewey. Il senso e le possibilità della democrazia*, in M. Fiorucci e G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma, Roma TrE-press, 2017, pg. 64.

¹⁵⁶ L. Cerrocchi, *Anton Semënovič Makarenko. Educare vuol dire cambiare nell'«alternativa» di una disciplina cosciente*, in A. Mariuzzo (ed.), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative e comunitarie nel Novecento*. Bologna, Il Mulino, 2022, pg. 67

temendo che influenze estranee possano compromettere il delicato equilibrio creatosi nella colonia. Il rischio insito in questa impostazione è quello di limitare le possibilità dei soggetti di confrontarsi con esperienze e realtà diverse.

La dimensione collettiva pensata da Dewey si configura invece in modo più aperto e scambievole. La scuola è per lui una “comunità in miniatura”, inserita però in una rete più ampia di relazioni sociali. L’uomo infatti, per la natura varia degli interessi che può avere, è portato a far parte contemporaneamente di diversi gruppi sociali. Il valore e la forza di una forma di vita collettiva dipenderà proprio dalla sua capacità di far interagire fra loro questi gruppi e di favorire scambi e relazioni¹⁵⁷. In questa prospettiva, la democrazia rappresenta la forma più alta di vita associata, in quanto consente una partecipazione libera e consapevole degli individui, i quali, pur condividendo interessi comuni, mantengono la propria autonomia e unicità.

La differenza allora fra le due concezioni di gruppo è di carattere strutturale. Mentre in Makarenko il collettivo è una realtà rigida che tende a precedere e a plasmare l’individuo, in Dewey il gruppo si configura come spazio di interazione in cui l’individualità può svilupparsi pienamente. In entrambi i casi, tuttavia, l’educazione nel (e) attraverso il collettivo rappresenta la condizione fondamentale per la formazione di soggetti capaci di partecipare alla vita sociale in maniera positiva.

3.5 Educazione, democrazia e comunismo

Il rapporto tra Dewey e Makarenko può essere approfondito anche dal punto di vista del rapporto tra educazione e politica, poiché le rispettive concezioni pedagogiche sono il riflesso di due differenti visioni della società e del suo mutamento. Per entrambi, infatti, l’educazione ha una valenza sociale decisiva e non è mai neutrale, ma rappresenta uno strumento privilegiato per la costruzione di un ordine sociale specifico: da un lato la nascita del “cittadino democratico” e dall’altro dell’ “uomo nuovo comunista”.

Come è stato più volte ricordato, quello di Dewey è un orizzonte di pensiero democratico. La democrazia non è intesa soltanto come forma di governo, ma come

¹⁵⁷ S. Di Feo, *Individualismo e collettivo*, in N.S. De Cumis (a cura di), *Makarenko “didattico” 2002-2009. Tra pedagogia e antipedagogia*, Roma, 2009, pg. 10.

“modo di vita associata”, fondato sulla comunicazione e sulla condivisione dell’esperienza tra i suoi cittadini. Qui l’educazione ha il compito di formare individui capaci di partecipare attivamente alla vita sociale, sviluppando autonomia di giudizio e spirito critico. Egli scrive a proposito:

Una società indesiderabile [...] è una società che pone, all’interno e all’esterno, delle barriere alle libere relazioni e alla comunicazione delle esperienze. Una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata è democratica. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni [...] e sappia formare le menti in maniera che possano introdursi cambiamenti sociali senza provare disordini.¹⁵⁸

La scuola, configurata come un laboratorio in cui fare esperienza di democrazia, diventa il luogo in cui tali pratiche vengono apprese e sperimentate concretamente. La dimensione collettiva non si oppone all’individuo, ma ne costituisce la condizione di possibilità: la società è lo spazio in cui l’individualità può svilupparsi pienamente.

Diversamente, nell’esperienza pedagogica di Makarenko, il rapporto tra educazione e società si colloca all’interno del progetto politico del socialismo sovietico. L’educazione è chiamata a contribuire attivamente alla costruzione di una nuova forma di organizzazione sociale, fondata sul collettivo e sul lavoro. In questo contesto, la funzione della scuola e delle istituzioni educative non è soltanto quella di formare individui, ma di plasmare personalità pienamente integrate nella vita della comunità e orientate al perseguimento di fini sociali condivisi. Come osserva Cerrocchi:

Makarenko identifica l’atto politico con l’atto pedagogico, entrambi forieri di un radicale potenziale trasformativo: la consapevolezza di questo potenziale produce un sentimento ottimistico (fine), predispone a un rigoroso auto-controllo (mezzo) e comporta una dedizione educativa - totale e assoluta - risolta entro una praxis sociale necessaria e coerente.¹⁵⁹

¹⁵⁸ J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York The MacMillan Company. (trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004, pg 108).

¹⁵⁹ L. Cerrocchi, Anton Semënovič Makarenko. *Educare vuol dire cambiare nell’«alternativa» di una disciplina cosciente*, in A. Mariuzzo (ed.), *Dalla compassione all’educazione. Vie emancipative e comunitarie nel Novecento*. Bologna, Il Mulino, 2022, pg. 59.

Il collettivo non rappresenta semplicemente un mezzo educativo, ma si configura come anticipazione concreta della società futura, all'interno della quale l'individuo realizza se stesso attraverso la partecipazione attiva alla vita comune.

Comparare i due autori permette di evidenziare una differenza fondamentale. In Dewey, l'educazione è strumento di sviluppo della democrazia e deve formare soggetti autonomi, capaci di contribuire criticamente alla vita sociale. In Makarenko, essa è parte integrante di un progetto di trasformazione politica e sociale, e tende a formare individui che trovano la propria realizzazione nella piena appartenenza al collettivo. Ne deriva anche una diversa concezione del rapporto tra educazione e controllo sociale. Mentre in Dewey l'educazione promuove forme di autoregolazione e partecipazione consapevole, in Makarenko invece assume una funzione di organizzazione e direzione del comportamento individuale, in vista della costruzione di un ordine sociale coerente con i principi del socialismo.

Ridurre il confronto tra Dewey e Makarenko ad una semplice opposizione tra individualismo e collettivismo sarebbe riduttivo. Entrambi riconoscono il carattere intrinsecamente sociale dell'educazione, ma lo declinano secondo logiche differenti: Dewey in una prospettiva democratica e aperta, Makarenko in una prospettiva collettiva e orientata alla realizzazione di un progetto politico definito. Proprio in questa tensione si colloca la specificità e l'interesse del raffronto tra i due autori.

John Dewey, pur essendo un convinto sostenitore della democrazia, non esitò comunque a sottoporla ad una critica rigorosa. In diversi momenti della sua riflessione – anche all'interno di *Democracy and Education* – egli evidenziò con chiarezza le contraddizioni generate dalla società industriale negli Stati Uniti. Come osserva Westbrook, Dewey riteneva che “il principale ostacolo all'educazione democratica fosse la forte alleanza del privilegio di classe con le filosofie dell'educazione”, la quale conduceva a distinguere “tra la cultura e l'utilità, un dualismo ‘esso stesso contenuto in un dualismo sociale: la distinzione tra la classe lavoratrice e la classe agiata’”¹⁶⁰. La conseguenza di tale impostazione era che le forme più elevate di istruzione e i metodi

¹⁶⁰ Robert B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, traduzione e cura, con Introduzione di T. Pezzano, Armando, Roma 2011, pg. 237 (tr. It di *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca, 1991).

educativi più avanzati restavano appannaggio di una ristretta élite, mentre alla grande maggioranza della popolazione, era destinato un lavoro pratico ritenuto meno impegnativo sul piano cognitivo. Da qui emergeva, per Dewey, la necessità di un profondo ripensamento del sistema educativo, in particolare nell'ambito dell'“educazione professionale”.

Già negli anni Novanta dell'Ottocento, nonostante la critica implicita al lavoro salariato contenuta nelle “professioni” della Scuola Laboratorio, Dewey riteneva che fosse possibile rendere il lavoro industriale moralmente significativo attraverso un processo di “socializzazione” delle prospettive di datori di lavoro e lavoratori. Come osserva R. Westbrook, egli sosteneva che fosse necessario “dare così a ciascuno un senso completo di come il lavoro che svolgevano si collocasse nelle più grandi relazioni produttive e sociali della loro società”.¹⁶¹

In *Democracy and Education*, Dewey continua a ribadire l'importanza del fatto che i lavoratori attribuiscono significato alla propria attività, ma aggiunge un elemento decisivo: essi devono anche esercitare un controllo diretto sul proprio lavoro affinché esso possa contribuire alla loro autorealizzazione. Da questa prospettiva emerge anche una critica più profonda alla società capitalista: Dewey riteneva infatti che una partecipazione autentica dei lavoratori fosse difficilmente realizzabile in un sistema fondato sul profitto, poiché la limitazione intellettuale ed emotiva del lavoro, tanto per i datori quanto per i lavoratori, risultava “inevitabile” quando il “motivo animatore è il desiderio per il profitto privato o potere personale”(DE, 327-328)¹⁶². Westbrook sottolinea tuttavia come, nonostante questa analisi critica, nel trattamento del lavoro industriale in *Democracy and Education* rimanga assente una vera e propria strategia politica di redistribuzione del potere, elemento che finisce per limitarne il grado di radicalità.

Analogamente, in Makarenko il superamento della divisione di classe diventa un obiettivo esplicito del progetto educativo socialista. L'educazione deve, usando le parole di Marx, “superare la frattura di classe educando la classe subalterna, e basarsi sul lavoro pedagogico e produttivo, secondo un'intima associazione di attività intellettuale e attività

¹⁶¹ Ibidem, pg. 241

¹⁶² Ibid.

pratico-manuale”, evitando così di perpetuare il divario tra scuola e vita. In questa prospettiva, la pedagogia si configura apertamente come “teoria della lotta di classe sul fronte culturale”, e la scuola deve diventare “uno strumento della dittatura del proletariato”¹⁶³.

Se dunque in Dewey la critica alla divisione sociale del lavoro comporta una richiesta di democratizzazione dei processi produttivi e di partecipazione consapevole, in Makarenko essa si distingue per un progetto più radicale di mutamento della società, in cui il lavoro collettivo, organizzato e produttivo, diventa il fondamento stesso della formazione dell’uomo nuovo. In entrambi i casi, tuttavia, l’educazione si configura come luogo privilegiato per sviluppare una consapevolezza delle dinamiche sociali e produttive, e per restituire al lavoro una dimensione pienamente umana, sottraendolo a una riduzione meramente strumentale o economicistica.

Verso la fine degli anni Venti, come osserva Westbrook, sarebbe stato possibile ritenere Dewey vicino alle istanze socialista, poiché egli riteneva che un sistema autenticamente democratico implicasse il superamento del controllo privato dei mezzi di produzione.¹⁶⁴ Pur muovendo una critica significativa alla società capitalista e accogliendo alcuni principi del socialismo, egli rimase tuttavia sempre fedele al proprio ideale democratico. Scrive ancora a proposito Westbrook:

Egli è forse meglio caratterizzato come un democratico socialista piuttosto che come un socialista democratico, poiché il socialismo era un fine prossimo in cui egli impegnò la sua ricerca dei mezzi per il fine più globale della “democrazia come modo di vivere”. Il socialismo di Dewey, come la teoria democratica da cui derivava, era unico.¹⁶⁵

In questo senso, la sua posizione si distingue da quella di Makarenko: mentre Dewey prospetta una democratizzazione dei rapporti economici e produttivi all’interno di un orizzonte pluralistico, Makarenko colloca esplicitamente l’educazione entro il progetto

¹⁶³ L. Cerrocchi, *Anton Semënovič Makarenko. Educare vuol dire cambiare nell’«alternativa» di una disciplina cosciente*, in A. Mariuzzo (ed.), *Dalla compassione all’educazione. Vie emancipative e comunitarie nel Novecento*. Bologna, Il Mulino, 2022, pg. 84.

¹⁶⁴ ¹⁶⁴ Robert B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, traduzione e cura, con Introduzione di T. Pezzano, Armando, Roma 2011, pg. 517 (tr. It di *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca, 1991).

¹⁶⁵ *Ibidem*, pg. 517

politico del socialismo sovietico, in cui il superamento della proprietà privata e la centralità del bene comune costituiscono presupposti imprescindibili.

CAPITOLO 4 – La ricezione in Italia

Nel secondo dopoguerra il dibattito pedagogico italiano si sviluppò all'interno di un contesto politico e culturale fortemente polarizzato, caratterizzato dalla contrapposizione tra differenti modelli ideologici e dal confronto, talvolta anche scontro, fra neopositivismo e storicismo marxista, fra pedagogia cattolica e pedagogia laica, tra scientismo e fenomenologia, tra esistenzialismo e spiritualismo¹⁶⁶, nonché dalla necessità di riformare il sistema scolastico in funzione della costruzione di una nuova società democratica di massa. A partire da questo periodo, in Italia si delinearono soprattutto tre principali orientamenti della riflessione pedagogica: quello cattolico, quello laico-democratico – che contribuì alla diffusione delle idee dell'attivismo deweyano - e quello marxista. In questo quadro, il pensiero di John Dewey e quello di Anton Semënovič Makarenko furono oggetto di un processo di ricezione complesso e stratificato, spesso mediato dalle esigenze culturali e politiche dei diversi ambienti intellettuali.

L'interesse nei confronti dei due autori non si sviluppò in modo uniforme e conobbe nel tempo fasi alterne, articolandosi in interpretazioni differenti: da un lato, Dewey venne assunto come riferimento per una pedagogia democratica e attivistica, orientata alla partecipazione e all'inclusione; dall'altro Makarenko fu prevalentemente interpretato in relazione al dibattito sul rapporto tra educazione e lavoro, soprattutto negli ambienti vicini alla cultura marxista.

Il presente capitolo si propone pertanto di ricostruire le principali modalità attraverso cui il pensiero dei due pedagogisti fu recepito e discusso nel contesto italiano del secondo dopoguerra, evidenziando sia le convergenze sia le differenze che caratterizzarono tale processo di ricezione.

¹⁶⁶ C. Sini, *Presentazione*, in J. Dewey, *Democracy and Education*. 1916, New York The MacMillan Company. (trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004), pg. XV.

4.1. Dewey e il rinnovamento pedagogico democratico nell'Italia del dopoguerra

Per Franco Cambi “l'Italia, dopo gli Stati Uniti, resta lo spazio geo-culturale che più a fondo e su più piani e con esiti critici finissimi ha dialogato col pensiero deweyano”¹⁶⁷. I primi scritti pedagogici di Dewey, ovvero *Il mio Credo Pedagogico* e *Scuola e società*, erano stati tradotti già nei primi decenni del Novecento: il primo comparve nel 1913, pubblicato a Roma da Unione Editrice con traduzione di L. Oliva, mentre il secondo fu tradotto nel 1915 da Giuseppina Di Laghi per la casa editrice Battiano di Catania. L'interesse per queste opere fu tuttavia inizialmente limitato, poiché i principi democratici ed egualitari del pensiero sociale di Dewey mal si conciliavano con il clima culturale e politico dell'Italia fascista. Il campo pedagogico-educativo era infatti dominato dal neoidealismo gentiliano, “deciso nell'affermare la centralità della trasmissione "pura" dei saperi disciplinari e la severa selezione degli studenti sulla base del rendimento nell'assimilazione dei programmi ripetuti dai docenti”.¹⁶⁸

Nel corso dei vent'anni compresi tra i due conflitti mondiali, la figura di Dewey fu dunque proposta al pubblico intellettuale italiano prevalentemente come rappresentante di un orientamento teorico, il pragmatismo, ritenuto marginale rispetto al largo consenso di cui godeva l'idealismo e comunque collocato ai margini del più rilevante dibattito filosofico europeo del periodo. Per tale ragione, l'attenzione nei suoi confronti rimase per lo più episodica e indiretta. Nel silenzio quasi totale del ventennio fascista, fece eccezione la traduzione di Guido De Ruggiero, per l'Editore Laterza di Bari, di *Ricostruzione filosofica* (il libro del 1920 che raccoglieva le lezioni tenute da Dewey nel 1919 all'Università di Tokyo). Tuttavia, il graduale distacco dall'impostazione assolutistica di derivazione hegeliana, che segnò l'evoluzione del suo pensiero, si rivelò determinante nel favorire, per numerosi intellettuali, un percorso di emancipazione sia dalla crisi ormai insanabile del paradigma culturale idealista sia dal processo di dissociazione dal regime.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Cambi, F. (2016). John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), doi: <http://dx.doi.org/10.14516/etc.2016.003.002.004>, pg. 91

¹⁶⁸ A. Mariuzzo (a cura di), *Dewey. Pedagogia, Scuola e Democrazia*, Brescia, Scholè, 2020, pg. 35

¹⁶⁹ Ibid.

A. Mariuzzo evidenzia come la riflessione pedagogica del Dewey venisse interpretata alla luce delle specifiche esigenze del panorama educativo italiano, caratterizzato da un:

margine operativo stretto tra cultura gestionale centralizzata e autoritaria e inerzia dei contenuti curricolari; crescente presenza di un mondo educativo cattolico sfaccettato, ma spesso legato alla difesa delle esigenze della scuola privata confessionale e della presenza religiosa nelle attività della scuola statale; emergere col successo elettorale del Partito comunista italiano di una cultura pedagogica marxista oscillante tra il recupero della selettività gentiliana come strumento di promozione sociale e la richiesta di riforma egualitaria dell'accesso agli studi secondari e superiori, ma comunque concentrata più sulla messa in discussione generale dell'assetto sociale capitalistico e dell'«egemonia culturale» delle classi dominanti che sul conseguimento di un'esperienza scolastica di qualità adeguata per tutti (su questo Pruneri, 1999).¹⁷⁰

Fu grazie ad autori come Guido Calogero (1904-1986) ed Ernesto Codignola (1885-1965), entrambi ex-gentiliani, che a partire dalla fine degli anni Trenta si assistette a una progressiva ripresa dell'interesse per il pedagogista americano. Fu soprattutto Codignola a promuovere, nel periodo successivo alla Liberazione, la diffusione sistematica dei principi fondamentali della pedagogia deweyana. Egli nel 1946, nel suo volume *Le Scuole Nuove e i loro problemi*, indicava Dewey come il vero maestro dell'attivismo e il pedagogista guida del Novecento, soprattutto nell'Italia postbellica impegnata nella ricostruzione economico-civile e politico-sociale oltre che culturale.¹⁷¹ Tale impegno si concretizzò sia nella pubblicazione, presso la casa editrice La Nuova Italia, di nuove traduzioni delle opere di Dewey nella collana «Educatori antichi e moderni», sia nella fondazione a Firenze, nel 1945, della Scuola-Città Pestalozzi, concepita come istituzione sperimentale orientata alla partecipazione democratica e alla formazione sociale degli allievi.¹⁷²

La volontà che mosse Codignola era quella di costruire una scuola adeguata alla nuova società democratica. La Scuola-Città Pestalozzi fu uno degli esempi più

¹⁷⁰ A. Mariuzzo, (2016). *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 225-251. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.010>, pg. 227.

¹⁷¹ Cambi, F. (2016). *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 89-99. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.004>, pg. 91.

¹⁷² A. Mariuzzo (a cura di), *Dewey. Pedagogia, Scuola e Democrazia*, Brescia, Scholè, 2020, pg. 35.

significativi e duraturi di sperimentazione pedagogica legata al rinnovamento scolastico avviato dalle forze della Resistenza antifascista. Il curriculum era improntato all'integrazione tra attività teoriche e pratiche e alla partecipazione degli studenti alla definizione dei contenuti disciplinari e alla gestione della vita scolastica. Tuttavia, nel clima culturale dell'epoca, l'esperienza fu oggetto di critiche sia da parte cattolica sia marxista. Scrive a proposito F. Cambi

Si attaccò da parte dei cattolici la laicità di un pensiero critico e aperto al pluralismo dei valori, e sordo alla trascendenza ontologizzata del religioso. Da parte marxista l'assenza della «lotta di classe» in politica e l'interpretazione pragmatica dell'attivismo, poco sensibile alla cultura e al sociale come collettivo, nonché legato a una visione della prassi non come rivoluzionaria.¹⁷³

Attorno alla figura di Codignola si raccolse un gruppo di pedagogisti ed intellettuali progressisti, che diffusero le proprie idee attraverso il mensile *Scuola e Società*, il cui primo numero uscì il 31 marzo 1950. Tra questi va ricordato Lamberto Borghi (1907- 2000), che aveva conosciuto il pensiero deweyano durante l'esilio negli Stati Uniti, a causa della sua origine ebraica. A lui si deve una nuova traduzione del *Credo pedagogico* (1954) e, insieme a Codignola, una seconda traduzione di *Scuola e società* (1949). Tra i suoi contributi più rilevanti sul tema, oltre a diverse curatele, figurano *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti* (1951) e *L'ideale educativo di John Dewey* (1955). Borghi svolse inoltre un ruolo decisivo nel proporre una lettura del pensiero deweyano adeguata alle esigenze dell'Italia del secondo dopoguerra. In particolare, attraverso due saggi paralleli del 1951, *Educazione e autorità nell'Italia moderna* e *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, egli presentò Dewey sia come pedagogista sia come pensatore politico, indicando nella sua riflessione un punto di riferimento per il processo di ricostruzione democratica del Paese. Successivamente approfondì il modello pedagogico deweyano con *L'ideale educativo di John Dewey* (1955) e già nel 1953 aveva tentato un primo "riuso" sistematico delle sue categorie nella pedagogia italiana con il volume *L'educazione e i suoi problemi*.¹⁷⁴

¹⁷³ Cambi, F. (2016). *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione. Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 89-99. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/etc.2016.003.002.004>, pg. 93.

¹⁷⁴ Ibidem, pg.94.

L. Borghi e il pedagogista Aldo Visalberghi (1919-2007) videro in Dewey il simbolo di un modello ideale di scuola e fecero della rivista “uno dei canali di maggior successo per la veicolazione in Italia di una proposta di aggiornamento della riflessione educativa e dell’immagine sociale della scuola ancorata all’«americanizzazione» della società”.¹⁷⁵ Firenze e il gruppo di intellettuali riuniti attorno a Codignola diventarono, per citare Franco Cambi, “il «nucleo generativo» dell’attenzione della cultura italiana rispetto a Dewey” e il loro operato rese Dewey un “interlocutore critico del pensiero del dopoguerra”.¹⁷⁶

L’opera pedagogica più importante di Dewey, *Democrazia e educazione*, fu tradotta soltanto nel 1949 da Enzo Enriques Agnoletti (1909-1986), per La Nuova Italia di Firenze. Durante il Ventennio fascista era stata sostanzialmente ignorata, fatta eccezione per un breve saggio-recensione di Maria Luisa Rossi Longhi pubblicato nel 1927 sulla rivista *Educazione nazionale* di G. Lombardo Radice. Marco Antonio D’Arcangeli, analizzando la fortuna di Dewey in Italia, riassume la storia editoriale dell’opera

All’edizione del 1949 ne fecero seguito, sempre per i tipi della fiorentina La Nuova Italia, altre sette, in realtà ristampe, sino alla 9a edizione rielaborata del novembre 1965, nella quale, accanto a quello di Enriques Agnoletti, figura il nome di un secondo traduttore, Paolo Paduano, al quale si deve un sensibile ammodernamento anche nel senso della semplificazione, del testo, sotto i profili lessicale, sintattico, espositivo, ecc. La traduzione Enriques Agnoletti Paduano fu conservata da tutte le successive edizioni dell’opera: quella a cura di Alberto Granese del 1992, e la prima pubblicata dalla Sansoni di Milano, con una Presentazione di Carlo Sini, de 2004.¹⁷⁷

Negli anni Cinquanta, anche a seguito della diffusione di *Democrazia ed educazione*, si registrò una vera e propria “esplosione” d’interesse per il pensiero deweyano, con la pubblicazione di numerose opere filosofiche e pedagogiche. In questo

¹⁷⁵A. Mariuzzo, (2016). *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 225-251. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.010>, pg. 233.

¹⁷⁶ Cambi, F. (2016). *John Dewey in Italia. L’operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 89-99. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.004>, pg. 91

¹⁷⁷ M. A. D’Arcangeli, *Democrazia e educazione e la fortuna di Dewey in Italia. Nota critica introduttiva*, in G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Democrazia e educazione*, Roma, Anicia, 2020, pg. 70.

quadro, si assistette ad un passaggio di interesse dai testi del Dewey “politico” a quelli del “pedagogista” e da subito affiancati da quelli del “filosofo”, destinato a imporsi, nel prosieguo degli anni ‘50, con la pubblicazione di *Libertà e cultura* (1953), *Intelligenza creativa* (1957), *Natura e condotta dell’uomo* (1958), *Una fede comune* (1959), *Teoria della valutazione* (1960).¹⁷⁸ Annota D’Arcangeli come possa apparire sorprendente che, in un clima culturale così sensibile alle questioni educative, un’opera come *Democrazia e educazione* non abbia ricevuto la considerazione dovuta, anche in considerazione del suo carattere, per quanto di alto livello, quasi “manualistico” e della sua esplicita destinazione al pubblico degli insegnanti. Ebbero invece molta più fortuna opere quali *Scuola e società* e *Le fonti di una scienza dell’educazione*.¹⁷⁹

Sempre negli anni Cinquanta si svilupparono le riflessioni del filosofo Giulio Preti (1911-1972), che tentò una sintesi tra lo strumentalismo deweyano e il marxismo, e del filosofo e storico Nicola Abbagnano (1901-1999), che vide in Dewey la possibilità di un rinnovamento illuministico dell’esistenzialismo.¹⁸⁰ L’obiettivo di questi intellettuali era promuovere un progetto di rinnovamento sociale fondato sull’educazione e su un umanesimo rinnovato, capace di prendere le distanze dall’impostazione classista e autoritaria di derivazione gentiliana. Questa impostazione giunse a rappresentare un riferimento significativo anche per le scelte di politica scolastica dalle componenti culturali laico-socialiste e liberal-democratiche. Fu Tristano Codignola (1913-1981), referente per le questioni educative del Partito Socialista Italiano, che negli anni Sessanta portò nel dibattito parlamentare le istanze maturate nel contesto della “scuola di Firenze”. Il suo impegno si tradusse in particolare nella promozione della scuola media unificata e nell’introduzione di strumenti volti a rafforzare la partecipazione democratica alla gestione scolastica, come gli organismi collegiali e i distretti scolastici.¹⁸¹ Pur incontrando limiti e resistenze, queste iniziative testimoniano il tentativo di tradurre in riforme istituzionali l’idea di una scuola come spazio di emancipazione sociale e di formazione civile, coerente con l’orizzonte democratico delineato dall’attivismo pedagogico

¹⁷⁸ Ibidem, pg. 71.

¹⁷⁹ Ibid.

¹⁸⁰ C. Sini, Presentazione, in J. Dewey, *Democracy and Education*, New York The MacMillan Company, 1916. (Trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A., 2004), pg. XVI.

¹⁸¹ A. Mariuzzo, (2016). *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 225-251. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/etc.2016.003.002.010>, pg. 228.

deweyano. Tuttavia, l'impatto complessivo di tali idee nel dibattito pedagogico italiano rimase limitato. Scrive a proposito A. Mariuzzo

L'istituzione nel 1962, dopo lunghe discussioni, della scuola media unificata obbligatoria fu una soluzione di compromesso con le correnti di riforma della pedagogia cattolico-democratica e con istanze più conservatrici circolanti nel mondo degli insegnanti, e non fu seguita dalla ripresa organica di più coraggiose sperimentazioni sui programmi, uscite da tempo dall'agenda ministeriale dopo alcuni tentativi promossi intorno al 1945 col sostegno dell'amministrazione militare americana.¹⁸²

Negli anni Sessanta si verificò inoltre un progressivo raffreddamento dell'interesse per Dewey, il cui pensiero divenne oggetto soprattutto di riflessione della storia dell'educazione, più che della pedagogia operativa. Scriveva nel 1962 il pedagogista Giacomo Cives "L' ondata deweyana non ha superato i confini di una ristrettissima élite e di essa alla scuola italiana non sono giunti, indirettamente, che deformati slogans, equivoci e mezzi concetti deformati. Vale a dire nulla, oppure peggio di nulla".¹⁸³

Le contestazioni del Sessantotto determinarono poi, sul versante della riflessione accademica, una rinnovata centralità del marxismo, assunto come quadro teorico di riferimento per le scienze sociali orientate a un impegno politico di segno progressista e radicale, e la diffusione di approccio più collettivistici. Questo provocò in ambito educativo il ritorno di critiche e sospetti che spesso avevano caratterizzato l'atteggiamento verso Dewey, che Mariuzzo definisce quali :

l'attenzione a "sovrastutture" culturali, psicologiche e comportamentali rispetto alla riflessione sulle radici prettamente socio-economiche delle disuguaglianze educative; il riferimento alla tradizione culturale e all'esperienza scolastica statunitense, che in definitiva lo portava a concepire il valore sociale della propria proposta di pratica didattica dando per scontato il contesto del capitalismo maturo; l'ostilità nei confronti di prospettive politiche rivoluzionarie che appariva insita nel suo tentativo di promuovere una riforma sociale attraverso il paziente lavoro di formazione delle intelligenze, delle abitudini e delle coscienze.¹⁸⁴

¹⁸²A. Mariuzzo (a cura di), *Dewey. Pedagogia, Scuola e Democrazia*, Brescia, Scholè, 2020, pg. 37

¹⁸³G. Cives, *Temi antichi e problemi a vicina scadenza*, «Riforma della scuola», Anno VIII, 1962/n. 6-7, p. 22, in cit. in F. Borruso, *Il pensiero di un innovatore. La rivoluzione pedagogica di John Dewey*, pg.7 (in J. Dewey, *Scuola e società*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2018).

¹⁸⁴A. Mariuzzo (a cura di), *Dewey. Pedagogia, Scuola e Democrazia*, Brescia, Scholè, 2020, pg. 38.

In tempi più recenti, tuttavia, le trasformazioni della società contemporanea e le innovazioni nelle scienze dell'educazione hanno contribuito a rilanciare l'interesse per il pensiero deweyano. Il suo richiamo costante alla dimensione sovranazionale dei processi di sviluppo democratico e sociale dei sistemi scolastici, così come la valorizzazione di una scuola concepita come luogo di incontro tra individui con differenti appartenenze culturali e religiose, hanno reso il pensiero di Dewey particolarmente adatto per un mondo, e una scuola, che si è fatto sempre più multietnico e interreligioso.¹⁸⁵

Un aspetto rilevante della ricezione italiana del pensiero di Dewey riguarda l'interpretazione del suo progetto pedagogico come proposta di un "nuovo umanesimo", capace di integrare cultura umanistica e sapere tecnico-scientifico e di fondarsi sulla centralità dell'esperienza e del learning by doing. In questa prospettiva, l'educazione veniva intesa come strumento per la formazione democratica della persona e per il superamento dell'impostazione elitistica dell'umanesimo tradizionale. Tale rilettura del pensiero deweyano contribuì a sostenere le istanze di riforma della scuola secondaria, proponendo un modello educativo orientato all'inclusione, alla partecipazione e alla costruzione di una cittadinanza consapevole.

Nel corso degli anni numerosi autori si sono confrontati con il pensiero di Dewey. Oltre agli studiosi già citati, in modo non esaustivo, si vogliono ricordare Antonio Banfi, Raffaele Laporta, Armando Armando, Alberto Granese, Dina Bertoni Jovine, Maura Striano, Franco Cambi e Luciana Bellatalla con il suo *John Dewey e la cultura italiana del Novecento* (1999). Particolarmente di rilievo, in tempi recenti, è il contributo di Giuseppe Spadafora, presidente della Fondazione Italiana John Dewey. Ricordiamo, oltre diversi articoli di rivista: *John Dewey's Educational Philosophy in an International Perspective. A New Democracy in the XXI century* (2009) in collaborazione con Larry Hickman 2009, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey* (2015) e la riedizione del 2018 di *Democrazia e educazione*.

¹⁸⁵ A. Mariuzzo, *John Dewey (1859-1952)* in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 216.

4.2 La circolazione del pensiero makarenkiano nel secondo dopoguerra

Anton Semënovič Makarenko può essere considerato “la figura più rappresentativa nella storia della pedagogia sovietica”, e ne è testimonianza il fatto che la sua riflessione ha lasciato una traccia importante non solo nel contesto sovietico, ma anche a livello internazionale. Ciò è particolarmente vero nei Paesi che si dimostrarono particolarmente ricettivi verso la propaganda comunista. È il caso dell’Italia, dove il suo pensiero fu recepito positivamente dai pedagogisti d’ispirazione comunista, mentre fu avversato da quanti vedevano in lui l’espressione di un sistema politico oppressivo.¹⁸⁶

La maggior parte delle traduzioni delle opere di Makarenko risalgono agli anni Cinquanta e Sessanta. Ciò è dovuto principalmente al particolare contesto politico italiano successivo alla fine della Seconda guerra mondiale: il nostro Paese si collocò infatti nella sfera d’influenza statunitense e, di conseguenza, tale situazione non favorì un dibattito rilevante sulla cultura pedagogica sovietica.¹⁸⁷ Nel 1955 venne pubblicato *Bandiere sulle torri* da Editori Riuniti, tradotto, così come lo era stato il *Poema Pedagogico* (1952), da Leonardo Laghezza. La prima edizione italiana del *Poema* presentava una introduzione di Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), che fu appunto il primo studioso italiano a recensire Makarenko. Nel 1952 Dina Bertoni Jovine (1898-1970), pedagogista comunista e tra i maggiori estimatori italiani di Makarenko, recensì in modo fortemente positivo la traduzione del *Poema pedagogico*, enfatizzando il riscatto sociale dei ragazzi vagabondi e devianti. Tale interpretazione si inseriva anche nella sua critica all’attivismo pedagogico, che a suo parere non definiva correttamente «il rapporto dialettico tra scuola e società». Nel 1955 pubblicò poi *La pedagogia di Makarenko*, all’interno della sua opera *Principi di pedagogia socialista*.

L’evoluzione dell’attività educativa di Makarenko, che rispecchiava le fasi della pedagogia sovietica nel passaggio dagli anni Venti agli anni Trenta, contribuì a farne un punto di riferimento per la pedagogia comunista non solo nella ricostruzione della scuola, ma anche nell’organizzazione delle attività extrascolastiche dei giovani Pionieri italiani. La loro organizzazione interna, come afferma la giornalista Dina Rinaldi – co-direttrice

¹⁸⁶D. Caroli, *Anton Semënovič Makarenko (1888-1939)*, in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 192.

¹⁸⁷Loré, M. (2023), *Some considerations on the reception of Makarenko’s pedagogical thought in Italy*. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 71-74. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_09, pg. 73.

insieme a Gianni Rodari del periodico comunista per ragazzi «Pioniere» – nello scritto *I pionieri nel paese del socialismo* (1951), si ispirava infatti al modello della colonia Gorkij, intesa come esempio di educazione collettiva.¹⁸⁸ È del 1955 il volume intitolato *Esistenzialismo, marxismo, problematicismo nella pedagogia* del pedagogista e filosofo Giovanni Maria Bertin (1912-2002) in cui, nel capitolo dedicato alle questioni fondative della pedagogia intesa come «etica dell'impegno», propose una riflessione teorica su Makarenko e una prima cornice cronologica della sua ricezione italiana.¹⁸⁹ Secondo Bertin, il sistema educativo del *Poema pedagogico* rifiuta sia il libertarismo pedagogico sia il determinismo, criticando tanto la concezione rousseauiana quanto la visione lombrosiana che considerava i ragazzi difficili incorreggibili. Il principio dell'impegno si accompagna inoltre ad altri elementi formativi orientati al collettivo: la motivazione personale, intesa come prospettiva di uno scopo futuro, il senso dell'onore, la disciplina e la coercizione.¹⁹⁰

Bisognerà attendere il 1959 per vedere pubblicata la prima monografia in lingua italiana a lui dedicata: il saggio *A.S. Makarenko* di Pietro Braidò (1919-2014), sacerdote salesiano e fondatore dell'Istituto Storico Salesiano e della rivista “Ricerche Storiche Salesiane”, di cui vennero pubblicate tre riedizioni. È sempre del 1959 l'opuscolo di Anna Sciortino *Un educatore e pedagogista sovietico: A. S. Makarenko*. Alla stessa Sciortino si devono inoltre due edizioni di opere makarenkiane per la casa editrice Armando di Roma, entrambe apparse nel 1960: *La marcia dell'anno '30* e *Pedagogia scolastica sovietica*.¹⁹¹ L'editore Armando Armando (1905-1986), con la fondazione della casa editrice Avio e la creazione del bollettino *Servizio informazioni Avio*, svolse un ruolo fondamentale nella divulgazione pedagogica. Anche la collana *Problemi della pedagogia*, sotto la direzione di Luigi Volpicelli (1900-1983), contribuì a diffondere il pensiero di intellettuali stranieri di fama internazionale, fra cui lo stesso Makarenko e il filosofo russo

¹⁸⁸ D. Caroli, *Anton Semënovič Makarenko (1888-1939)*, in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 192.

¹⁸⁹ Caroli, D. (2025). *Makarenko secondo Kamiński e la circolazione degli studi di pedagogia sovietica in Italia nel secondo dopoguerra* = Makarenko according to Kamiński and the circulation of Soviet pedagogy studies in Italy after World War II. *Nuova Secondaria*, 43(2 - ottobre), pg. 142.

¹⁹⁰ *Ibidem*, pg. 143

¹⁹¹ *Ibid.*

dell'educazione Sergej I. Hessen (1887-1950), il cui pensiero fornì un contributo importante alla realizzazione della scuola media unica.¹⁹²

D. Caroli osserva tuttavia come la “circolazione della pedagogia di Makarenko e delle riforme della scuola sovietica in Italia nel secondo dopoguerra [...] si caratterizza per una molteplicità di aspetti”, ma sottolinea anche come “L'attenzione dedicata a Makarenko riguardava la sua concezione pedagogica e non il problema sociale ed educativo dei bambini abbandonati”.¹⁹³ Prosegue a tal proposito Caroli:

Nell'immediato secondo dopoguerra, allorché si osserva un interesse pressoché concomitante nei confronti del sistema scolastico sovietico e dell'opera di Makarenko, si nota che il dramma del problema sociale dei bambini abbandonati scompare dietro l'importanza del modello pedagogico concepito per il loro recupero. Infatti, le diverse tendenze politiche focalizzavano il paradigma educativo scolastico e familiare di Makarenko per rinnovare le istituzioni italiane dal punto di vista del diritto allo studio, della struttura, dei contenuti e dei valori e della formazione stessa della professione docente. Come mette in evidenza Fabio Pruneri, nell'ottobre 1949, in occasione del dibattito per l'approvazione del bilancio della Pubblica Istruzione, «il senatore Banfi chiedeva che, sulla scia dei risultati ottenuti in U.R.S.S., venisse data a tutti la possibilità di studiare, offrendo, a garanzia del reale adempimento dell'obbligo scolastico, una scuola media unica di cultura generale».¹⁹⁴

Come già accennato, la pubblicazione di scritti riguardanti la pedagogia sovietica si intensificò attorno agli anni Cinquanta, quando uscì il volume *Storia della scuola sovietica* di Luigi Volpicelli, insieme ad alcuni saggi di Makarenko sull'educazione in famiglia pubblicati sulla rivista del Partito Comunista «Vie Nuove». In quegli anni, il principale oggetto di riflessione riguardava la divisione classista che caratterizzava il sistema scolastico italiano.

La scuola sovietica rappresentava infatti per il Partito comunista italiano un punto di riferimento fondamentale. Ne sono testimonianza le riflessioni emerse durante il convegno *Storia e pedagogia dell'U.R.S.S.*, tenutosi a Siena nel dicembre 1951, al quale parteciparono tra gli altri, Giuseppe Berti, Antonio Banfi, Lucio Lombardo Radice e Dina

¹⁹² Caroli, D. (2025). *Makarenko secondo Kamiński e la circolazione degli studi di pedagogia sovietica in Italia nel secondo dopoguerra* = Makarenko according to Kamiński and the circulation of Soviet pedagogy studies in Italy after World War II. *Nuova Secondaria*, 43(2 - ottobre), pg. 139.

¹⁹³ Ibidem, pg. 141

¹⁹⁴ Ibid., pg. 142

Bertoni Jovine, che misero in evidenza alcuni aspetti ritenuti condivisibili della politica scolastica comunista. In particolare veniva sottolineato come il modello collettivista di Makarenko si ponesse in contrapposizione a quello individualista del capitalismo.

Nel corso dei dibattiti sull'istruzione degli anni Cinquanta e Sessanta anche in ambito cattolico si manifestò un certo interesse nei confronti della pedagogia sovietica. Nel 1956 una delegazione italiana di insegnanti si recò in visita nell'Unione Sovietica su invito del Sindacato Lavoratori della Scuola Elementare e Media della Repubblica Federata Russa, per poter osservare direttamente il modo in cui veniva organizzato il rapporto tra scuola e lavoro. In quegli anni il pensiero del pedagogista e storico Mario Alighiero Manacorda mise in evidenza “la relazione fra istruzione e formazione nel pensiero pedagogico marxista (cioè marxista-leninista come concretizzato in Unione sovietica).”¹⁹⁵ Tale interesse era legato alla principale questione educativa del periodo, ossia la riforma della scuola media unica, in un contesto di rapido sviluppo economico nel quale riemergeva anche il problema del disagio giovanile. Scrive D. Caroli:

In Italia, l'eco della riforma sovietica della scuola del 1958 e del principio dell'istruzione politecnica su cui essa era imperniata attirò un'attenzione costante, come dimostra anche la versione in italiano curata da Volpicelli della legge Chruscev, apparsa negli anni che precedevano il varo della legge sulla scuola media unica.¹⁹⁶

Nel 1962 fu tradotto il libro *Soviet Education and the Years of Experimentation* di James Bowen con prefazione di Bruno M. Bellerate, docente presso l'Università Pontificia Salesiana, tra i massimi esperti di Makarenko e autore, oltre diverse curatele, di *Problemi della pedagogia makarenkiana – Novità, precisazioni, discussioni*¹⁹⁷. Un altro esempio significativo di ricezione mediata della pedagogia makarenkiana, che ebbe molto successo in Italia, fu rappresentato dal pedagogista polacco Aleksander Kamiński (1903-1978), figura importante della pedagogia polacca e del movimento scoutistico. Il suo volume *La pedagogia sovietica e l'opera di Makarenko*, pubblicato nel 1952 nella collana *I problemi della pedagogia* di Volpicelli, sottolineava come il metodo educativo di Makarenko si fondasse sul principio dell'«amore educativo», trasformato in «amore

¹⁹⁵ Ibid.

¹⁹⁶ Ibidem, pg. 144

¹⁹⁷ contenuto in «Orientamenti pedagogici», 1966, 4, pp. 719-723

esigente», che implica impegno costante verso uno scopo, spirito di sacrificio nel lavoro e, se necessario, anche il ricorso alla costrizione.¹⁹⁸

Tra le successive pubblicazioni degne di nota si ricordano, nel 1964, il saggio raccolto nel volume *La pedagogia di A. S. Makarenko ed altri saggi* di Ricciardi Ruocco; nel 1968 la monografia di Cavallini *Il collettivo di Makarenko*; e, negli anni Settanta, due ulteriori studi: *L'uomo in Makarenko* di Paolo D'Ambrosio (1974) e la monografia di Brianda A. S. *Makarenko: tematiche pedagogiche* (1976).¹⁹⁹

Dalla metà degli anni Settanta fino agli anni Duemila l'attenzione verso l'educatore ucraino subì una significativa flessione, se si considera come unica pubblicazione rilevante la sintetica monografia *Makarenko e la pedagogia del collettivo* di Di Francesco del 1985. Con l'inizio del nuovo millennio, tuttavia, l'interesse per Makarenko si riaccese, probabilmente anche grazie alla rinnovata riflessione storiografica sull'Unione Sovietica successiva alla sua dissoluzione nel 1991. Ad Agostino Bagnato, presidente della "Associazione italiana Makarenko", si devono due pubblicazioni tra il 2004 ed il 2006: *Lezioni su Makarenko* e *Makarenko oggi: Educazione e lavoro tra collettivo pedagogico, comunità e cooperative sociali*. Nel 2005 uscì inoltre *La pedagogia familiare nell'opera di Anton Semënovič Makarenko* di Franca Chiara Floris, con postfazione di Bruno Bellerate. Nel 2009 venne pubblicato *Makarenko didattico 2002- 2009: tra pedagogia e antipedagogia*, volume a cura del professor Nicola Siciliani de Cumis, ordinario di pedagogia generale alla Sapienza e membro "Associazione italiana Makarenko". A lui si deve anche una delle traduzioni più fedeli e complete del *Poema pedagogico*.²⁰⁰ De Cumis, di cui ricordiamo anche l'opera *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come "romanzo d'infanzia"* del 2002, ha inoltre sottolineato l'importante eredità pedagogica di Makarenko, tramandata agli educatori che operano con i bambini difficili. Gli studi su Makarenko sono attualmente approfonditi dallo studioso Emiliano Mettini.²⁰¹ Ad oggi sono attive un'Associazione internazionale Makarenko

¹⁹⁸ Caroli, D. (2025). *Makarenko secondo Kamiński e la circolazione degli studi di pedagogia sovietica in Italia nel secondo dopoguerra* = Makarenko according to Kamiński and the circulation of Soviet pedagogy studies in Italy after World War II. *Nuova Secondaria*, 43(2 - ottobre), pg. 147.

¹⁹⁹ Loré, M. (2023). *Some considerations on the reception of Makarenko's pedagogical thought in Italy*. *Formazione & insegnamento*, 21(2), https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_09, pg. 73.

²⁰⁰ Ibid.

²⁰¹ D. Caroli, *Anton Semënovič Makarenko (1888-1939)*, in F. De Giorgi (ed.), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia, Scholè, 2024, pg. 192.

(MMA) fondata a Poltava nel 1991, basata a Mosca, e la Associazione italiana con sede a Roma.

In conclusione, la tradizione degli studi sulla pedagogia sovietica in Italia nel secondo dopoguerra risulta particolarmente articolata, caratterizzata da un'intensa attività di traduzione delle opere di Makarenko e dalla pubblicazione di numerosi studi sulla scuola sovietica. Tali contributi alimentarono il dibattito pedagogico italiano sia nei movimenti progressisti sia in quelli cattolici, accomunati – seppur da prospettive ideologiche differenti – dal progetto di riforma della scuola. L'influenza degli autori sovietici in Italia può essere compresa solo alla luce del contesto politico e culturale segnato da forti contrapposizioni ideologiche e da un intenso confronto intorno alla riforma del sistema scolastico e alla diffusione di modelli educativi democratici. In questo quadro venivano enfatizzati anche i principi di una pedagogia emendativa orientata alla costruzione di una prospettiva di futuro per le nuove generazioni del dopoguerra, chiamate ad affrontare la ricostruzione del Paese, i cambiamenti economici e le tensioni della guerra fredda, recuperando al contempo fiducia nella vita e nel ruolo dello Stato.²⁰²

4.3 Un bilancio

Nel complesso, la ricezione italiana del pensiero di John Dewey e Anton Semënovič Makarenko nel secondo dopoguerra si inserisce all'interno di un dibattito pedagogico particolarmente intenso e articolato, strettamente connesso alle trasformazioni politiche e sociali che accompagnarono la ricostruzione democratica del Paese. Come è stato osservato, nel panorama pedagogico italiano del periodo si delinearono “modelli formativi tra loro antitetici, influenzati da visioni politiche, confessionali e ideologiche differenti”²⁰³, ma proprio tale confronto contribuì a rendere la pedagogia un ambito culturale plurale e dinamico.

In questo contesto, l'elaborazione deweyana fu spesso interpretata come una proposta di rinnovamento democratico della scuola, capace di superare l'impostazione

²⁰² Caroli, D. (2025). *Makarenko secondo Kamiński e la circolazione degli studi di pedagogia sovietica in Italia nel secondo dopoguerra* = Makarenko according to Kamiński and the circulation of Soviet pedagogy studies in Italy after World War II. *Nuova Secondaria*, 43(2 - ottobre), pg. 148-149.

²⁰³ E. Puka, *Tradizione pedagogica nell'Italia del secondo dopoguerra*, *Pedagogia più Didattica* 4 (2), 2018, <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-4-n-2/tradizione-pedagogica-nellitalia-del-secondo-dopoguerra/>.

selettiva ed elitistica ereditata dalla tradizione idealistica, mentre il pensiero di Makarenko venne prevalentemente discusso in relazione al rapporto tra educazione, lavoro e trasformazione sociale, soprattutto negli ambienti influenzati dalla cultura marxista. Al di là delle differenti letture e strumentalizzazioni ideologiche, il confronto con i due autori contribuì tuttavia a stimolare una riflessione più ampia sul ruolo politico e sociale dell'educazione. La pedagogia, infatti, venne progressivamente concepita come sapere orientato alla formazione di individui capaci di partecipare in maniera attiva e consapevole alla vita sociale e politica, in una prospettiva che riconosceva alla scuola una funzione decisiva nel consolidamento delle istituzioni democratiche. Per questa ragione, nonostante le oscillazioni dell'interesse nei decenni successivi, il pensiero di Dewey e Makarenko continuò a rappresentare un riferimento importante nel dibattito pedagogico italiano, contribuendo a orientare la riflessione sul rapporto tra scuola e società, sulla centralità del lavoro educativo nella formazione della persona e sulla funzione dell'istruzione nella costruzione di una cittadinanza consapevole.

Conclusione

Il percorso di ricerca sviluppato nella tesi ha consentito di mettere in evidenza la rilevanza storica e teorica del pensiero di John Dewey e Anton Semënovič Makarenko, collocandoli all'interno del più ampio quadro delle pedagogie di riforma del Novecento. Pur operando in contesti politico-sociali profondamente differenti, i due autori hanno elaborato modelli educativi che attribuiscono un ruolo centrale alla dimensione sociale dell'educazione, al valore formativo dell'esperienza e del lavoro, nonché alla funzione della scuola nella costruzione della cittadinanza.

L'analisi dei contesti storici e culturali ha mostrato come le rispettive teorie pedagogiche siano strettamente connesse ai processi di trasformazione sociale che caratterizzarono il passaggio tra XIX e XX secolo. Dewey elaborò un modello educativo orientato alla partecipazione democratica e alla formazione integrale dell'individuo nella società industriale americana, mentre Makarenko concepì l'educazione come strumento per la costruzione di una nuova coscienza collettiva nel contesto post-rivoluzionario sovietico. Nonostante tali differenze, entrambi svilupparono una concezione dell'apprendimento fondata sull'attività concreta e sull'interazione sociale; a questo proposito, Y. Rogacheva osserva che "Both John Dewey and Anton Makarenko thought in the same direction and tried to combine learning with labour, play, communication".²⁰⁴

Dal confronto critico fra i due pedagogisti sono emerse convergenze significative sul piano teorico e metodologico. Entrambi criticarono infatti i modelli scolastici tradizionali, proponendo una scuola capace di integrare esperienza pratica e partecipazione comunitaria. È possibile citare le parole di James Bowen, autore di *Anton S. Makarenko e lo sperimentalismo sovietico*, per descrivere al meglio l'impatto di Dewey e Makarenko sul mondo dell'educazione:

Anton Makarenko was to Soviet education what John Dewey was to education in America. Each believed education to be a group process, but placed different interpretation upon the individual's role in society. Dewey emphasized the importance of the diversity of the individual's interest as necessary to strengthening society's growth. Makarenko felt that the individuals should be subordinate to the collective needs of the

²⁰⁴ Y. Rogacheva, *American Makarenko and soviet Dewey: a search for pedagogical renewal*. Espacio, Tiempo y Educación, 8(2), 2021, pp. 6, doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.539>.

group. He sought to educate the child according to environmental psychology in which social conditioning and habituation play a prominent role (Bowen, 1965, back cover)²⁰⁵

Un ulteriore elemento emerso riguarda la dimensione sperimentale e innovativa della loro azione educativa. Dewey e Makarenko non si limitarono a elaborare modelli teorici, ma cercarono di tradurre concretamente le loro idee nella pratica scolastica, proponendo nuove forme di organizzazione della vita comunitaria. Come evidenzia Rogacheva, i due pedagogisti ebbero la capacità di trasformare l'insegnamento in un campo di prova aperto: "Makarenko and Dewey's work can give a teacher an example of experimenting in a pioneering way with curricula, methods of teaching and organization"²⁰⁶. In entrambi i casi, l'educazione viene infatti concepita come un processo dinamico di crescita e di evoluzione, fondato sulla comunicazione e sulla cooperazione tra gli individui di diverse età.

L'indagine ha inoltre evidenziato la complessità del processo di ricezione delle loro teorie nel contesto italiano del secondo dopoguerra, segnato da forti contrapposizioni ideologiche e dalla necessità di rinnovare il sistema scolastico in funzione della costruzione di una società democratica di massa. In tale quadro, il pensiero di Dewey e Makarenko fu oggetto di interpretazioni diversificate e talvolta contrapposte, ma contribuì in modo significativo ad alimentare il dibattito pedagogico e a orientare alcune esperienze di sperimentazione educativa.

Nonostante i risultati raggiunti, la ricerca presenta alcuni limiti. L'ampiezza e la complessità del tema hanno reso necessario operare una selezione dei testi e delle questioni affrontate, privilegiando una prospettiva storico-teorica rispetto all'analisi sistematica delle applicazioni contemporanee dei modelli educativi considerati. Inoltre, il confronto tra i due autori avrebbe potuto essere ulteriormente approfondito attraverso

²⁰⁵ Cit. in R. J. Holtz, *Makarenko and Dewey: Two views On Overcoming Life Circumstances Through Education*. Journal of Correctional Education, 53 (3), 2002, <http://www.jstor.org/stable/41971090>, pg. 118.

²⁰⁶ Y, Rogacheva, *American Makarenko and soviet Dewey: a search for pedagogical renewal*. Espacio, Tiempo y Educación, 8(2), 2021, pp. 14, doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.539>.

un'indagine più estesa delle fonti e delle esperienze pedagogiche concrete sviluppatesi nei rispettivi contesti.

Alla luce di queste considerazioni, è possibile dunque delineare future prospettive di sviluppo. In particolare, appare interessante approfondire l'attualità delle riflessioni deweyane e makarenkiane in relazione ai problemi educativi contemporanei, quali l'inclusione scolastica, la formazione alla cittadinanza democratica, il rapporto tra educazione e mondo del lavoro e il ruolo della scuola nei processi di trasformazione sociale. Come osservato da Rogacheva, l'idea dell'educazione intesa come ricostruzione costante dell'esperienza mantiene intatta la sua rilevanza, offrendo spunti preziosi per le riforme scolastiche del XXI secolo.²⁰⁷ In questo senso, più che riproporre modelli educativi del passato, appare fondamentale valorizzare il metodo sperimentale che caratterizzò l'azione dei due pedagogisti, al fine di promuovere nuove forme di rinnovamento pedagogico.

In conclusione, il confronto tra Dewey e Makarenko consente di cogliere la ricchezza e la complessità del pensiero educativo del Novecento, mostrando come l'educazione continui a rappresentare uno strumento decisivo per la formazione dell'individuo e per la costruzione di una società più consapevole e partecipativa. La loro eredità teorica e pratica costituisce ancora oggi un punto di riferimento significativo per chi intenda riflettere criticamente sul ruolo della scuola: in un mondo in continua trasformazione, le loro riflessioni “are still relevant in the XXI Century and serve as good platforms for rethinking an ideal model of school in our complicated and dynamically changing world”²⁰⁸.

²⁰⁷ Y, Rogacheva, *American Makarenko and soviet Dewey: a search for pedagogical renewal*. Espacio, Tiempo y Educación, 8(2), 2021, pp. 15, doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.539>.

²⁰⁸ Ibidem, pp. 5, doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.539>.

Bibliografia

- Barbieri, N. S., Giromella, M. C. (2008). *Lineamenti storico-critici del pensiero pedagogico di John Dewey e nuova traduzione del saggio “La scuola e il progresso sociale” (Scuola e società, 1899)*. Padova: CLEUP.
- Borghi, L. (1954). *La concezione pedagogica di John Dewey*. In Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borruso, F. (2018). *Il pensiero di un innovatore. La rivoluzione pedagogica di John Dewey*. In Dewey, J. (2018). *Scuola e società*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Bowen, J. (1965). *Soviet Education: Anton Makarenko and the Years of Experiment*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Cambi, F. (2016). “John Dewey in Italia. L’operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione”. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), pp. 89-99.
- Caroli, D. (2021). “John Dewey’s Impressions of Soviet Russia and the Post-revolutionary Educational System”. *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica*, Vol. 1, pp. 225-236.
- Caroli, D. (2024). “Anton Semënovič Makarenko (1888-1939)”. In De Giorgi, F. (a cura di), *Nuova storia della pedagogia*. Brescia: Scholè.
- Caroli, D. (2025). “Makarenko secondo Kamiński e la circolazione degli studi di pedagogia sovietica in Italia nel secondo dopoguerra”, *Nuova Secondaria*, 43(2-ottobre), pp. 138-150.
- Cerrocchi, L. (2022). “Anton Semënovič Makarenko. Educare vuol dire cambiare nell’«alternativa» di una disciplina cosciente”. In Mariuzzo, A. (a cura di), *Dalla compassione all’educazione. Vie emancipative e comunitarie nel Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Cives, G. (1962/n. 6). “Temi antichi e problemi a vicina scadenza”, *Riforma della scuola*, Anno VIII, 7, p. 22. In Borruso, F. (2018). *Il pensiero di un innovatore. La rivoluzione pedagogica di John Dewey*.

Codignola, E. (1949). “Prefazione.” In Dewey, J. (1949). *Scuola e Società*. Firenze: La Nuova Italia.

D’Arcangeli, M. A. (2020). “Democrazia e educazione e la fortuna di Dewey in Italia”, in Spadafora, G. (a cura di). *John Dewey. Democrazia e educazione*, Roma: Anicia.

De Cumis, N. S. (2001). “Dewey, Makarenko e il ‘Poema pedagogico’. Analogie e differenze”, in *Italia-URSS/Russia-Italia. Tra culturologia ed educazione*. Roma: Quaderni di SLAVIA/1.

De Cumis, N.S. (a cura di) (2009). *Makarenko “didattico” 2002-2009. Tra pedagogia e antipedagogica*, Roma.

De Giorgi, F. (a cura di) (2024). *Nuova storia della pedagogia*. Brescia: Scholè.

Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. *The School Journal*, 54(3), pp. 77–80. (Trad. it., *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia, 1954).

Dewey, J. (1915). *The School and Society*, Chicago: University of Chicago Press (Trad. it., *Scuola e società*, Roma: Edizioni Conoscenza, 2018).

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan. (Trad. it., *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri, 2004).

Dewey, J. (1929). *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World*. New York: New Republic.

Di Feo, S. (2009). “Il collettivo in Dewey e Makarenko”. In De Cumis, N.S. (a cura di) (2009). *Makarenko “didattico” 2002-2009. Tra pedagogia e antipedagogica*, Roma.

Fiorucci M., Lopez G. (a cura di) (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma: Roma TrE-press.

Flores, M. (2002). *Il secolo-mondo. Storia del Novecento*. Bologna: Il Mulino, 2002.

Gehring, T., Bowers, F. B., Wright, R. (2005). “Anton Makarenko: The ‘John Dewey of the U.S.S.R.’”, *Journal of Correctional Education*, 56(4), pp. 327-345.

- Gehring, T. (December 2016). “Remarks on Makarenko (USSR) by Dewey (USA)”. *Journal of Prison Education and Reentry*, 3(2)
- Holtz, R. J. (2002). “Makarenko and Dewey: Two Views on Overcoming Life Circumstances Through Education”, *Journal of Correctional Education*, 53(3), pp.116-119.
- Loré, M. (2023). “Some considerations on the reception of Makarenko’s pedagogical thought in Italy”, *Formazione & insegnamento*, 21(2), pp.71-74.
- Makarenko, A. S. (1935). *Pedagogičeskaja poema*. Mosca: Sovietski Pisatel. (Trad. it. *Poema pedagogico*, Roma: Editori Riuniti, 1976).
- Makarenko, A. S. (1941-1943). *Problema škol'nago sovetskogo vospitanija* (Trad. it., *Pedagogia scolastica sovietica*. Roma: Armando, 2007).
- Mariuzzo, A. (2016). “Dewey e la politica scolastica italiana”. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), pp. 225-251.
- Mariuzzo, A. (a cura di). *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*, Brescia: Scholè, 2020.
- Mariuzzo, A. (2024). “John Dewey (1859-1952)”. In De Giorgi, F. (a cura di), *Nuova storia della pedagogia*, Brescia: Scholè.
- Martin, J. (2002). *The education of John Dewey: A biography*. New York: Columbia University Press. In Rogacheva, Y. (2021) “American Makarenko and Soviet Dewey: A Search for Pedagogical Renewal”. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(2), pp. 5-17.
- Radice, L. L. (1976). “Introduzione”. In A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*. Roma: Editori Riuniti.
- Rogacheva, Y. (2021) “American Makarenko and Soviet Dewey: A Search for Pedagogical Renewal”. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(2), pp. 5-17.
- Sini, C. (2004) “Presentazione”. In Dewey, J. *Democrazia e educazione*. Milano: RCS Libri S.p.A.
- Spadafora, G. (2017). “Democracy and Education. Il senso e le possibilità della democrazia”, in Fiorucci, M., Lopez, G. (a cura di) (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma TrE-Press.

Spadafora, G. (2018). "Democracy and Education. L'educazione centro di annodamento del pensiero di John Dewey". In Spadafora, G. (a cura di) (2018). *John Dewey. Democrazia e educazione*, Roma: Anicia.

Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press (Trad. it., *John Dewey e la democrazia americana*. Roma: Armando, 2011).

Ringraziamenti

Desidero esprimere un sincero ringraziamento al professore Andrea Mariuzzo per la costante disponibilità e l'attenzione con cui ha seguito il mio lavoro. La sua guida attenta e la puntualità dei suggerimenti sono state un riferimento fondamentale nello sviluppo di questa tesi.

Ringrazio inoltre tutte le tutor che mi hanno accompagnato nel corso dei cinque anni di tirocinio universitario, le cui indicazioni hanno contribuito in modo significativo alla mia crescita professionale.

ALLEGATO 1

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea a Ciclo Unico in Scienze della Formazione

Primaria

Relazione finale di tirocinio

Francesca Marenghi

Matricola 157664

292881@studenti.unimore.it

Rosaria Poi

Anno accademico 2024 – 2025

Indice

Indice	106
1. Breve storia del mio tirocinio	108
1.1 Tirocinio del secondo anno	108
1.2 Tirocinio del terzo anno.....	109
1.3 Tirocinio del quarto anno.....	110
1.4 Tirocinio del quinto anno	112
2. Presentazione di una esperienza di tirocinio nel IV o V ANNO.....	113
2.2 La mia esperienza di tirocinio	114
3. Le mie prospettive future.....	117
3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto.....	117
3.2 L'insegnante competente	118
Bibliografia.....	121

1. Breve storia del mio tirocinio

Di seguito presenterò un resoconto delle quattro annualità di tirocinio che ho svolto come parte integrante del corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria. Ogni annualità ha rappresentato un'esperienza formativa con caratteristiche e focus specifici. Il tirocinio del secondo anno ha avuto un carattere prevalentemente informativo, finalizzato cioè alla comprensione del sistema scolastico italiano. Nel terzo anno, l'attenzione si è focalizzata sulla pratica dell'osservazione sistematica, fondamentale per poter analizzare criticamente un contesto educativo. Infine, i tirocini del quarto e quinto anno hanno posto al centro la progettazione didattica, permettendomi di sperimentare in modo diretto la pianificazione e la realizzazione di attività educative.

1.1 Tirocinio del secondo anno

La finalità principale del tirocinio del secondo anno (T2) è stata l'acquisizione di conoscenze relative agli aspetti normativi e organizzativi del sistema scolastico, con particolare attenzione alle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012). Gli obiettivi formativi sono stati orientati a favorire un graduale avvicinamento al contesto scolastico, attraverso l'osservazione dell'ambiente educativo e delle dinamiche relazionali, organizzative e didattiche. Durante gli incontri di tirocinio indiretto, i tutor di tirocinio e i docenti del corso di laurea hanno affrontato temi fondamentali quali: la conoscenza dei riferimenti normativo-pedagogici e delle Indicazioni Nazionali e le loro implicazioni per la progettazione didattica; le sfide connesse all'educazione interculturale e all'inclusione scolastica; la comprensione del contesto scolastico e del suo assetto organizzativo interno. Dal punto di vista personale, questa formazione teorica mi ha permesso di inserirmi in modo più consapevole nella realtà scolastica, che fino a quel momento conoscevo soltanto in veste di studentessa. Per il modulo di tirocinio diretto ho trascorso diciotto ore presso una scuola dell'infanzia statale situata nel centro cittadino. È stata la mia prima esperienza come tirocinante/insegnante, e seppur breve, è risultata essere estremamente significativa e formativa. Sono stata accolta in una sezione eterogenea, in cui ho avuto l'opportunità di osservare la routine quotidiana dei bambini, i momenti dell'assemblea mattutina e il gioco

libero. Particolarmente interessante è stato un laboratorio dedicato ai bambini di cinque anni, che, a partire dalla lettura dell'albo illustrato *Il giardiniere dei sogni*", si è concluso con la realizzazione dei Prelibri ispirati al lavoro di Bruno Munari. Il modulo di tirocinio presso la scuola primaria (diciotto ore) si è svolto in una classe terza dello stesso plesso. Una caratteristica comune sia alla sezione della scuola dell'infanzia che alla classe della primaria era la presenza di un'elevata percentuale di alunni con background migratorio. In particolare, durante l'esperienza alla primaria ho potuto osservare da vicino le sfide che un contesto simile può presentare, come le difficoltà comunicative sia con le famiglie che con gli alunni stessi. Questa esperienza mi ha permesso di comprendere quanto il ruolo di un'insegnante preparata, competente e motivata sia fondamentale per favorire l'inclusione e il successo formativo di tutti gli alunni.

1.2 Tirocinio del terzo anno

Il focus principale di questa annualità è stato lo sviluppo della competenza osservativa nei contesti scolastici, considerata fondamentale per la formazione del futuro docente. Durante il percorso sono stati presentati anche strumenti specifici per l'analisi del contesto educativo, dei processi di insegnamento/apprendimento e delle dinamiche di socializzazione. Gli incontri di tirocinio indiretto sono stati in larga parte dedicati all'introduzione al tema dell'osservazione e delle sue diverse dimensioni. Ne è emerso un concetto di osservazione come "[...] pratica, prima ancora che una tecnica o un metodo di ricerca. Una pratica finalizzata alla conoscenza e alla valutazione, che ci impegna quotidianamente (Bondioli, 2007)". È stato inoltre approfondito il tema del passaggio dall'osservazione alla progettazione, attraverso l'utilizzo di strumenti conoscitivi e griglie operative, che permettono di trasformare i dati osservativi in indicazioni per la progettazione degli ambienti di apprendimento, delle attività e, successivamente, anche per la valutazione. Altri argomenti trattati durante gli incontri sono stati: l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), con particolare attenzione alla didattica inclusiva, alla normativa vigente e alla costruzione di una relazione educativa efficace con le famiglie; il funzionamento del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV); l'importanza della cura degli ambienti di apprendimento e l'uso delle tecnologie digitali, anche in chiave inclusiva.

Ho svolto le ore di tirocinio diretto presso una scuola dell'infanzia e una scuola primaria statali, entrambe appartenenti al medesimo Circolo Didattico, capofila nella città

di Piacenza della rete “*Scuole che costruiscono*”. Questa realtà promuove nelle scuole aderenti un modello progettuale multidimensionale e integrato, che considera in modo olistico tutti i fattori determinanti per l’efficacia dell’insegnamento/apprendimento. In particolare, alla scuola dell’infanzia viene valorizzato il ruolo degli spazi, dei contesti e dei materiali intesi come “terzo educatore”, secondo la visione pedagogica di Loris Malaguzzi, fondatore dell’esperienza educativa di Reggio Emilia. La sezione che mi ha ospitato era quella dei cinque anni, composta da venticinque alunni, di cui uno certificato ai sensi della ex L. 104/1992 e tre con altre certificazioni BES. La compilazione dello strumento di osservazione degli ambienti di apprendimento ha rappresentato un momento significativo, che mi ha permesso di analizzare in modo guidato l’organizzazione degli spazi — suddivisi in contesti — e la tipologia dei materiali, prevalentemente naturali e non strutturati. È stato particolarmente interessante osservare come, in un ambiente ben organizzato e ricco di stimoli, i bambini siano perfettamente in grado di gestire in autonomia le diverse fasi del gioco, compreso il riordino dei materiali. Nella scuola primaria, invece, viene data centralità alle pratiche dialogiche, all’apprendimento collaborativo e alla condivisione di spazi e materiali, in linea con i principi dell’apprendimento socio-costruttivista. La mia esperienza si è svolta in una classe seconda composta da ventiquattro alunni, di cui uno certificato ai sensi della ex L.104/92 e due con altre certificazioni BES. L’aula era organizzata con i banchi disposti a isole e con materiali di cancelleria condivisi. Sebbene questa configurazione favorisca la cooperazione e lo scambio, ho potuto osservare come, in alcuni momenti, generasse anche situazioni di conflitto tra i bambini, mostrando così alcuni limiti sul piano gestionale. Le conoscenze teoriche acquisite nel tirocinio indiretto si sono rivelate fondamentali per la compilazione della griglia di osservazione di un’attività didattica, nello specifico relativa alla presentazione dei *numeri rettangoli* nell’ambito della matematica. Questo strumento ha guidato un’osservazione rigorosa e sistematica, che ha previsto l’analisi del contesto, delle azioni dell’insegnante e degli alunni, dei materiali utilizzati e della modalità organizzativa della classe.

1.3 Tirocinio del quarto anno

Il focus principale di questa annualità è stato lo sviluppo di competenze relative alla progettazione, realizzazione, documentazione e valutazione di attività didattiche e educative. Inoltre, il percorso ha mirato a favorire la comprensione del sistema di relazioni

professionali che coinvolge la scuola, le famiglie e il territorio, sottolineando l'importanza del lavoro collegiale e della corresponsabilità educativa. Durante la formazione comune è stato affrontato il tema della progettazione didattica e sono stati presentati lo strumento della Griglia per la progettazione dell'Unità di Apprendimento (UdA) e quello di analisi del contesto. Inoltre, si è parlato di valutazione formativa e sommativa, supportata dall'impiego di strumenti guida e rubriche valutative, e di tecnologie digitali per la creazione di contenuti didattici interattivi. Per la prima volta, siamo stati chiamati a pianificare e realizzare due Unità di Apprendimento, in collaborazione con la tutor universitaria e con le tutor accoglienti delle scuole assegnateci. Una di queste UdA era connessa a un progetto specifico promosso dall'Università, in accordo con le realtà scolastiche. Ogni progetto riguardava uno o più campi d'esperienza o discipline scolastiche e prevedeva un percorso di formazione specifica curato dai referenti scientifici universitari.

Ho svolto il modulo libero di tirocinio diretto in una classe quinta composta da venti alunni, di una scuola primaria statale della città di Piacenza. L'esperienza si è rivelata particolarmente formativa, poiché è stata la prima occasione in cui ho potuto progettare, condurre e valutare un intero percorso didattico disciplinare. Le aspettative che nutro nei miei confronti erano elevate, sia per il desiderio di mettere alla prova le competenze acquisite negli anni di studio e tirocinio, sia per l'ambizione di restituire ai bambini un'esperienza di apprendimento efficace e coinvolgente. Posso ritenermi complessivamente soddisfatta dei risultati ottenuti, sia sul piano personale che professionale. Grazie al costante supporto delle tutor accoglienti e universitarie, e attraverso l'utilizzo dello strumento guida per la progettazione, ho potuto tradurre i saperi teorici in scelte didattiche concrete e nella realizzazione di materiali adeguati e mirati. L'UdA, dal titolo *Tra dei ed eroi. Viaggio nella mitologia greca*, ha previsto l'esplorazione della religione e della mitologia dell'antica Grecia attraverso diverse modalità e strumenti operativi, culminando nella realizzazione di un lapbook riassuntivo, frutto del lavoro individuale e collaborativo degli alunni. Il modulo a progetto è stato invece realizzato nella sezione di venticinque bambini di tre anni di una scuola dell'infanzia paritaria cattolica del centro cittadino. Il progetto, intitolato *Giochiamo sul serio!*, prendeva avvio dall'osservazione degli spazi di gioco e delle dinamiche relazionali che si sviluppano al loro interno, con l'obiettivo di progettare e realizzare un percorso

educativo centrato sulla riqualificazione e il rilancio di uno spazio di gioco specifico. L'UdA, dal titolo *Sperimentando si impara!*, ha previsto l'esplorazione nello spazio dedicato ai travasi di diversi materiali (sabbia, legumi, acqua, schiuma, ghiaccio) con vari strumenti, favorendo così una prima forma di approccio scientifico, basato sull'osservazione delle proprietà e dei comportamenti dei materiali. Nonostante le naturali incertezze e paure iniziali, i riscontri positivi ricevuti dagli alunni e dalle tutor mi hanno fatto acquisire maggiore fiducia nelle mie capacità professionali.

1.4 Tirocinio del quinto anno

Il tirocinio del quinto anno si è proposto di promuovere negli studenti lo sviluppo di un'autonomia sempre più solida nella progettazione, gestione e conduzione delle attività didattiche, con particolare attenzione alle pratiche documentative e valutative. Durante gli incontri di tirocinio indiretto svolti in università, oltre ad un approfondimento sulla correlazione fra progettazione e valutazione, è stata presentata un'ulteriore riflessione sulla tematica della didattica inclusiva, con la presentazione del Piano Annuale per l'Inclusione (PAI) e di un modello di Piano Didattico Personalizzato (PDP), e sulle buone pratiche per l'insegnamento della letto-scrittura.

Ho svolto il modulo di tirocinio diretto libero in una scuola dell'infanzia statale, dove ho avuto modo di proporre un'UdA che ha coinvolto diversi campi d'esperienza e mi ha permesso di mettere in atto diverse nozioni apprese negli insegnamenti di diverse annualità, come approfondirò successivamente. Il modulo a progetto si è invece svolto in una classe prima composta da ventiquattro alunni, presso una scuola primaria statale della provincia di Piacenza. Il percorso, dal titolo *Emozioni in punta di pagina: letture tra natura e sentimenti*, si inseriva all'interno del progetto d'istituto *Ti racconto una storia*, focalizzato sullo sviluppo delle competenze di comprensione del testo e delle immagini. Durante gli incontri di formazione abbiamo approfondito nuovamente il tema della comprensione, già affrontato in un precedente insegnamento, soffermandoci sia sui processi cognitivi che la sostengono, sia sui fattori che possono ostacolarla. Per supportare i bambini in questo compito complesso e guidarli verso lo sviluppo di competenze di lettura consapevole e autonoma, ho applicato metodologie specifiche: il *Reciprocal Teaching* per la scuola primaria e il metodo *Repeated Interactive Read-Alouds* (RIRA) per la scuola dell'infanzia, che ho applicato anche nella classe prima. Nel concreto, ho proposto tre incontri di lettura a piccolo gruppo di due albi illustrati,

accompagnata da domande inferenziali e di comprensione, con l'obiettivo di stimolare il pensiero critico, la riflessione, la rielaborazione personale da parte dei bambini e l'acquisizione di nuovi vocaboli. Al termine del percorso ho potuto valutare il livello di comprensione raggiunto dagli alunni, riscontrando progressi significativi nella capacità di cogliere il significato esplicito e di formulare inferenze e nell'utilizzo dei vocaboli appresi. Trattandosi ormai dell'ultima annualità di tirocinio e avendo maturato maggiore esperienza, ho percepito — e successivamente riscontrato in modo oggettivo — di muovermi con una crescente competenza e sicurezza, riuscendo a progettare e condurre percorsi didattici più efficaci, mirati e strutturati rispetto alle esperienze precedenti.

2. Presentazione di una esperienza di tirocinio nel IV o V ANNO

Presenterò l'esperienza di tirocinio svolta durante il modulo libero del quinto anno, realizzata con un gruppo di bambini di quattro anni appartenenti a una sezione eterogenea di una scuola dell'infanzia statale della città di Piacenza. Il percorso ha avuto come tema centrale il *Coding Unplugged*.

2.1 Il contesto

MACRO E MESO CONTESTO. La scuola dell'infanzia condivide il plesso con una scuola primaria statale e si trova in un quartiere residenziale verde, dotato di numerose strutture sportive e ricreative. La popolazione scolastica è eterogenea, con una presenza significativa di alunni con background migratorio. La scuola dispone di ampi spazi: un grande giardino attrezzato, palestra, mensa, dormitorio e salone polivalente. Sono presenti tre sezioni eterogenee per un totale di settantadue alunni, con sette docenti (cinque a tempo pieno e due part-time) e due ATA. Le aule sono grandi, luminose e dotate di LIM.

MICRO CONTESTO. La sezione in cui ho svolto il tirocinio è formata da ventitré bambini, di cui quattordici maschi e nove femmine. Il gruppo è eterogeneo per età e comprende cinque bambini di tre anni, nove di quattro anni e nove di cinque anni. L'aula è luminosa, seppur non particolarmente spaziosa. All'interno è presente un'area dedicata alle attività grafiche, dotata di tutto il materiale necessario. È presente anche un angolo *cucina* per il gioco simbolico e, accanto, una grande vasca polifunzionale che viene riempita con sabbia o acqua per attività di travaso. Si trova anche uno spazio con un

tappeto morbido dove si svolgono le assemblee mattutine, letture e attività di gruppo. Due mobili a scaffale definiscono l'area dedicata al lavoro autonomo: qui sono disponibili vassoi con diverse proposte di attività e giochi che i bambini possono scegliere e riporre dopo l'uso in totale autonomia. All'esterno della sezione è presente uno spazio comune dotato di lavagna interattiva, tavoli, sedie e materiali per attività sensoriali. Le famiglie degli alunni provengono da contesti socioculturali diversificati, in linea con l'utenza del plesso e del Circolo. Le competenze linguistiche risultano generalmente buone e adeguate all'età. Non sono presenti bambini con Bisogni Educativi Speciali, ma alcuni presentano lievi fragilità nell'ambito linguistico-comunicativo. Una volta alla settimana, i bambini di quattro e cinque anni partecipano a un corso di inglese condotto da un insegnante madrelingua. L'intera sezione ha preso parte a un laboratorio di *pitto-scrittura* e a un percorso musicale. Inoltre, gli alunni di cinque anni del plesso hanno preso parte a un progetto di Coding articolato in cinque incontri. Recentemente nella sezione era stata introdotta una nuova denominazione simbolica per le fasce d'età: *bruchi*, per i bambini di tre anni, *crisalidi*, per quelli di quattro anni e *farfalle* per i bambini di cinque anni. Le insegnanti adottano un approccio educativo ispirato ai principi del metodo Montessori.

2.2 La mia esperienza di tirocinio

Ho progettato e realizzato un'Unità di Apprendimento dal titolo *Il Coding Unplugged con Piccolo Bruco*, rivolta al gruppo dei bambini di quattro anni della sezione A. Il percorso è nato dall'osservazione del contesto e dai suggerimenti della tutor accogliente, la quale aveva espresso il desiderio di proporre anche ai bambini più piccoli della sezione alcune prime esperienze di Coding. Ho deciso quindi di collegare questo tema con il ciclo di vita del bruco, argomento recentemente affrontato in sezione e oramai noto. Per Coding Unplugged si intendono tutte quelle attività che avvicinano ai principi base del pensiero computazionale senza l'uso di dispositivi elettronici, come computer o tablet. Questo approccio, oltre a essere più facilmente realizzabile a scuola e accessibile a tutti gli alunni, adotta una modalità fortemente ludica e concreta. Il tema dell'educazione digitale è sempre più centrale nei documenti educativi italiani e internazionali, come dimostrano il PNSD – Piano Nazionale Scuola Digitale (MIUR, 2015), le Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (MIUR, 2018), la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio UE, 2018) e il rapporto *Future of Education and Skills 2030* (OCSE, 2015). La progettazione delle attività è stata

costruita grazie al prezioso supporto della tutor accogliente e della tutor universitaria. Le loro indicazioni sono state fondamentali per definire obiettivi realistici, coerenti sia con le caratteristiche del gruppo classe che con le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012). Gli strumenti utilizzati hanno incluso il libro *Il piccolo bruco Maisazio* di Eric Carle, immagini, materiali manipolativi (tappi, batuffoli di lana, pasta modellabile), griglie cartacee, materiali da disegno e per la realizzazione di origami. Il percorso ha previsto sei attività. La prima ha previsto la lettura a grande gruppo dell'albo secondo il metodo RIRA, seguita da attività di riordino sequenziale di difficoltà crescente. La seconda attività è stata finalizzata a far sperimentare ai bambini la costruzione di ritmi binari e ternari attraverso sequenze di colori. I bambini hanno completato, riprodotto e inventato sequenze di colori lavorando parallelamente su tre postazioni con materiali differenti, per creare il corpo di tanti bruchi. Nella terza attività, ai bambini sono state consegnate due griglie: una parzialmente compilata con pallini di diversi colori e una vuota. Il compito consisteva nel riprodurre fedelmente il pattern, posizionando dei bruchetti colorati (forniti da me) sulla griglia vuota, scegliendo il colore corretto in base al modello di riferimento. Lo scopo della quarta attività è stato quello di lavorare sul concetto di procedura come sequenza di istruzioni finalizzata a risolvere un particolare compito. I bambini, lavorando in coppia, hanno dovuto seguire dei passaggi prestabiliti, forniti da me sia in maniera visiva che verbale, per poter realizzare un bruco origami. Nell'ultima attività pratica ho mostrato l'immagine di un bruco realizzato con pasta modellabile e fornito il materiale necessario a riprodurlo. È stato chiesto ai bambini di ipotizzare la procedura necessaria alla sua realizzazione e successivamente di riprodurla. Il percorso si è concluso con una assemblea riepilogativa in cui sono state raccolte opinioni e feedback dei bambini. Dal punto di vista metodologico, ho adottato un approccio attivo e laboratoriale, ispirato sia ai principi montessoriani, già utilizzati in sezione, sia ai fondamenti dell'attivismo pedagogico deweyano. Il contesto scolastico si è rivelato particolarmente favorevole, grazie alla presenza di ambienti ricchi di materiali strutturati e destrutturati, angoli di apprendimento ben organizzati e spazi esterni che hanno facilitato il lavoro a piccoli gruppi. Le metodologie che si sono rivelate maggiormente efficaci sono state l'apprendimento cooperativo, che ha favorito il sostegno reciproco e lo sviluppo delle competenze sociali, e la didattica laboratoriale, che ha permesso ai bambini di apprendere attraverso il fare, promuovendo autonomia, motivazione e sviluppo del pensiero logico.

Anche la narrazione ha giocato un ruolo chiave: la lettura dell'albo illustrato ha offerto un contesto significativo e coinvolgente, fungendo da cornice narrativa per tutto il percorso. Per rispondere alle diverse esigenze del gruppo, ho previsto attività diversificate per modalità organizzativa (grande gruppo, piccolo gruppo, coppie, lavoro individuale) e per tipologia di strumenti (visivi, manipolativi e verbali). Ad esempio, nell'attività intitolata *Creare una procedura* è stato necessario per alcuni bambini affiancare disegni esplicativi alla spiegazione verbale, facilitando così la comprensione delle consegne. L'utilizzo di indicazioni chiare e condivise, la formazione di piccoli gruppi equilibrati e il supporto reciproco tra pari — anche attraverso attività in coppia in cui uno osservava mentre l'altro operava — si sono rivelati elementi determinanti per il successo delle attività, consentendo di rimodulare il percorso in itinere sulla base delle difficoltà osservate. Per la valutazione ho adottato prevalentemente l'osservazione sistematica, attraverso lo strumento “carta e matita”, affiancata da checklist strutturate, particolarmente efficaci nelle attività sui pattern. Questi strumenti mi hanno permesso di monitorare non solo il raggiungimento degli obiettivi cognitivi, ma anche aspetti legati all'autonomia, alla partecipazione e alla collaborazione tra pari. La documentazione del percorso è stata realizzata mediante la raccolta di fotografie, video e prodotti materiali elaborati dai bambini: sequenze di immagini, bruchi di carta, griglie con pattern colorati e disegni delle procedure. Ho trovato estremamente utile anche la raccolta di commenti e riflessioni spontanee dei bambini, annotati durante lo svolgimento delle attività. Questo ha permesso di rendere visibile non solo il percorso di apprendimento, ma anche le emozioni, i ragionamenti e le difficoltà percepite dai bambini stessi. La documentazione ha avuto una duplice funzione: da un lato come strumento di restituzione alle famiglie, dall'altro come dispositivo professionale di riflessione e miglioramento della pratica educativa. Per quanto riguarda la collaborazione con le famiglie, ho potuto osservare modalità comunicative quotidiane molto efficaci: le insegnanti, infatti, non si limitano alla condivisione di informazioni organizzative, ma mantengono un dialogo costante con i genitori, rendendoli partecipi dei progressi e delle esperienze significative vissute dai bambini, anche attraverso la condivisione della documentazione fotografica e video. Questa esperienza di tirocinio è stata estremamente significativa e formativa. Per i bambini ha rappresentato un'opportunità preziosa per sviluppare competenze logico-matematiche e relazionali attraverso attività ludiche e stimolanti. Per me ha costituito

un'importante occasione di crescita professionale, che mi ha permesso di acquisire maggiore consapevolezza sull'importanza di una progettazione didattica mirata, dell'osservazione e della documentazione come strumenti di riflessione, e del valore irrinunciabile del lavoro d'équipe. Inoltre, ho potuto sperimentare concretamente come anche concetti complessi, come il pensiero computazionale, possano essere resi accessibili e significativi già nella scuola dell'infanzia.

3. Le mie prospettive future

3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto

Nel corso di questo lungo e intenso percorso formativo, le occasioni di apprendimento e crescita sono state innumerevoli. Provenendo da un percorso scolastico completamente diverso, mi sono trovata a dovermi costruire, passo dopo passo, una solida preparazione nei campi della pedagogia, della didattica e dei processi di apprendimento. Questo percorso di trasformazione è stato possibile grazie all'intreccio costante tra gli insegnamenti teorici, le esperienze laboratoriali e le pratiche di tirocinio, sia indiretto che diretto. Uno degli aspetti che più ho apprezzato del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria è proprio la ricorsività continua tra teoria e prassi, che rappresenta uno dei cardini metodologici della formazione del docente. Questa connessione è stata evidente in ogni fase del percorso: gli insegnamenti di pedagogia, psicologia e didattica hanno costituito una base teorica robusta, che ha trovato riscontro e applicazione nelle esperienze di tirocinio svolte nelle scuole. Anche gli insegnamenti delle discipline – matematiche, storiche, scientifiche e letterarie – si sono rivelati fondamentali per la mia crescita professionale e culturale. Aver potuto approfondire i contenuti disciplinari attraverso metodologie didattiche laboratoriali ha rafforzato la mia consapevolezza dell'importanza di una didattica attiva e partecipativa, capace di mettere l'alunno al centro del processo di apprendimento, secondo i principi della pedagogia costruttivista. Possedere una base di competenze stabile e solida credo sia, oggi più che mai, fondamentale per gli insegnanti del futuro, che si trovano ad affrontare un mondo della scuola sempre più precario e mutevole. Durante i laboratori dei diversi corsi accademici abbiamo avuto modo di compiere attività spendibili anche nella pratica scolastica e di conoscere realtà d'eccellenza come il Centro Internazionale Loris Malaguzzi e il Reggio Emilia Approach. Questo approccio mi ha offerto una prospettiva innovativa sul ruolo del

contesto, dell'ambiente e della documentazione pedagogica, confermando quanto sia importante vedere il bambino come soggetto competente, curioso e capace di costruire attivamente il proprio sapere. Il tirocinio diretto ha rappresentato un'occasione imprescindibile per confrontarmi con la complessità del mestiere docente, osservando sul campo le dinamiche relazionali, organizzative e didattiche che caratterizzano la vita scolastica. Particolarmente arricchenti sono state le testimonianze di docenti esperti che, con grande onestà e passione, hanno condiviso con noi non solo le buone pratiche, ma anche le difficoltà e le sfide quotidiane del fare scuola oggi. Altro elemento di grande rilevanza sono stati gli strumenti forniti durante il percorso di tirocinio, che si sono dimostrati fondamentali per pianificare, osservare e riflettere in modo sistematico sull'esperienza scolastica. Ogni strumento era pensato per accompagnarci nello sviluppo di competenze professionali specifiche, dalla progettazione didattica alla gestione dell'aula, dall'osservazione dei processi di apprendimento alla valutazione formativa, e sicuramente

3.2 L'insegnante competente

Riflettendo infine sul percorso formativo intrapreso e sulle esperienze maturate durante gli anni universitari, mi sento di affermare che il profilo dell'insegnante competente oggi non può prescindere da una visione globale e integrata della professione. L'insegnante è un professionista della complessità: non più soltanto un trasmettitore di conoscenze, ma un facilitatore di apprendimenti, un mediatore culturale, un promotore di inclusione e benessere, un professionista riflessivo e in continua evoluzione. I docenti di oggi sono chiamati a riflettere sulla propria pratica, ad innovare le proprie metodologie di lavoro, a valorizzare le differenze e a supportare l'apprendimento di ogni loro alunno. Per assolvere questo importante compito, il docente della scuola italiana deve possedere conoscenze e competenze multiple. Tra le competenze che ritengo di aver acquisito dopo questi cinque anni, c'è la competenza pedagogico-didattica, ovvero la capacità di progettare percorsi educativi che siano significativi, inclusivi e motivanti. Questo significa saper costruire attività calibrate sui bisogni dei bambini, che tengano conto non solo degli obiettivi curricolari, ma anche delle caratteristiche cognitive, affettive e sociali degli alunni. L'apprendimento non è mai un processo lineare, ma si costruisce attraverso esperienze concrete, interazioni significative e contesti stimolanti, come sottolineano anche le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (MIUR, 2012). In questo senso, immagino di

applicare in classe metodologie attive come il *Cooperative Learning*, la didattica per problemi e la *Flipped Classroom*, strumenti che ho potuto sperimentare sia nei laboratori universitari sia durante il tirocinio diretto. Ho imparato inoltre a pianificare obiettivi di apprendimento coerenti con le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) e con il curricolo di istituto, collegandoli alle strategie di valutazione, così da garantire coerenza e trasparenza nei processi valutativi. Ho potuto poi constatare quanto la relazione educativa sia un elemento centrale, capace di favorire processi di apprendimento autentici e significativi. Sento infatti di aver consolidato anche le mie competenze relazionali e comunicative. Costruire relazioni basate sulla fiducia, l'ascolto e l'empatia è il presupposto per la creazione di un'alleanza scuola – famiglia efficace. Inoltre, credo di aver consolidato una competenza organizzativa e gestionale, che mi permetterà di affrontare la complessità quotidiana del lavoro a scuola. Questo significa saper gestire tempi, spazi, materiali, ma anche partecipare attivamente ai processi collegiali, ai momenti di progettazione, di valutazione e di riflessione condivisa con il team docente. La gestione della classe, l'adattamento continuo delle strategie didattiche e la capacità di rispondere agli imprevisti sono elementi imprescindibili del nostro lavoro. Meritano una menzione anche le conoscenze in materia di intercultura e inclusione, acquisite nei diversi insegnamenti universitari. Il contesto scolastico contemporaneo è caratterizzato da una grande eterogeneità: differenze linguistiche, culturali, cognitive e sociali rappresentano oggi la normalità delle classi. Per questo, ritengo fondamentale saper progettare percorsi che valorizzino la diversità come risorsa. La mia attenzione sarà rivolta non solo agli apprendimenti disciplinari, ma anche alla promozione di competenze sociali, relazionali ed emotive, attraverso metodologie cooperative, l'educazione alle emozioni e la gestione positiva del gruppo classe.

In conclusione, mi immagino, nel mio futuro professionale, come un'insegnante capace di trasmettere passione, competenza e responsabilità. Un'insegnante che non si limiti a offrire ai propri alunni solo conoscenze, ma che riesca a creare contesti significativi in cui possano maturare le loro competenze, esercitare il pensiero critico e costruire gli strumenti necessari per diventare cittadini consapevoli, liberi e responsabili. Sono pienamente consapevole che la professionalità docente non è mai un traguardo statico e definitivo, ma un processo dinamico di crescita continua, fatto di studio, riflessione, confronto e aggiornamento costante. Con questo spirito, il mio obiettivo è

quello di offrire ai miei futuri alunni un'esperienza educativa autentica e di qualità, che risponda ai loro diritti e ai loro bisogni, accompagnandoli nel loro percorso di crescita personale, culturale e sociale.

Bibliografia

Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carrocci editore.

Bondioli, A. (a cura di) (2007). *L'osservazione in campo educativo*. Bergamo: Junior.

Borin, P. e Franceschini, G. (2014). *Il curricolo nella scuola dell'infanzia. Prospettive di ricerca e modelli operativi*. Roma: Carrocci editore.

Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carrocci editore.

Cardarello, R. e Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carrocci editore

Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.

Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carrocci editore.

Gariboldi, A. e Cardarello, R. (a cura di) (2012). *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi per l'infanzia*. Bologna: edizioni Junior

Edwards, C., Gandini, L, e Forman, G. (a cura di) (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Reggio Emilia: Edizioni Junior

Scuole che costruiscono. <https://www.scuolechecostruiscono.it/> .

Diapositive fornite durante gli incontri di tirocinio indiretto di tutte le annualità

Riferimenti normativi:

Comitato Scientifico Nazionale per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (22/02/2018)*. Roma.

Consiglio dell'Unione europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, Bruxelles.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2012). Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Decreto ministeriale del 16/11/2012 n°254. Gazzetta Ufficiale n.30 del 5 febbraio 2013. Roma.

MIUR. (2010). *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Serie Generale, n. 244 del 18 ottobre 2010. Roma.

MIUR. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.

MIUR. (2015). *PNSD – Piano Nazionale Scuola Digitale*. Roma

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE). (2015). Rapporto "*Future of Education and Skills 2030*"