Universitàdegli 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.. 2024/25

STARE AL MONDO
LA SCUOLA COME AMBIENTEDI VITA
Fondamenti antropologici e semiotici della classe cooperativa

Relatore: Prof. Alessandro D'Antone

Laureanda: Annalisa Bandieri

A Patty e Saška, indimenticabili guerriere…

“Maggiore è la profondità del cambiamento che vogliamo apportare, maggiore deve essere l’interesse che dobbiamo far crescere attorno ad esso”

V. Lenin

“Conoscere e pensare non è arrivare a una verità assolutamente certa, è dialogare con l’incertezza”

E. Morin

INDICE

INTRODUZIONE....3

CAPITOLO 1 - LE ORIGINI DI UNA PEDAGOGIA CHE GUARDA IN PROSPETTIVA .5

1.1 L. Vygotskij: la cultura della socialità 5

1.1.2 La Zona di Sviluppo Prossimale 10

1.2 Makarenko: la cultura del gruppo 13

1.2.1 La pedagogia del Collettivo 19

1.3 Dewey: la cultura dell'individualità....23

1.3.2 La Pedagogia Attiva 26

CAPITOLO 2 - CÉLESTIN FREINET: LA CULTURA DEL FARE....31

2.1 Dalla caserma al cantiere: la liberazione pedagogica....31

2.2 La scuola moderna popolare: un movimento cooperativo 37

2.3 Le tecniche Freinet: per una pedagogia evolutiva....48

CAPITOLO 3 - LA PEDAGOGIA ISTITUZIONALE: SCUOLA, DESIDERIO E LEGGE 58

3.1 Il contesto 58

3.2 Il movimento istituzionalista....62

3.3 La Pedagogia Istituzionale (psicoanalitica)....70

3.3.1 Da Freinet a Freud 70

3.3.1.1 La Pedagogia Istituzionale Autogestionaria....78

3.3.2 La scuola è vita 82

CONCLUSIONI 94

RINGRAZIAMENTI....99

BIBLIOGRAFIA 100

ALLEGATO A

FORSE LA SCUOLA POTRÀ SALVARE LA DEMOCRAZIA. INTERVISTA A PHILIPPE MEIRIEU 106

ALLEGATO B

UN'EDUCAZIONE NUOVA PER IL XXI SECOLO? 109

ALLEGATO C

IL POPOLO LIBERO DEGLI INSEGNANTI. IL CONSIGLIO DI COOPERATIVA E LA MONOGRAFIA DEL BAMBINO, I DUE EMBLEMI DELLA COMPETENZA PEDAGOGICA 112

ALLEGATO D

AUTOUR DE MAI 1968, LA PÉDAGOGIE EN QUESTION. LE COLLOQUE D'AMIENS 121

ALLEGATO E

PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE ET PSYCHOTHÉRAPIE INSTITUTIONNELLE: L'INSTITUTION AU CENTRE DU CHANGEMENT 136

ALLEGATO F

SCUOLA AL VIA. GLI INSEGNANTI SONO LA LUCE 144

ALLEGATO G

UNE ENTRETIENNE AVEC FERNAND OURY 146

ALLEGATO H

INTERVISTA A FRANCIS IMBERT 148

RELAZIONE FINALE TIROCINIO 152

INTRODUZIONE

Dopo una prima laurea in Lingua e letteratura russa, che mi ha portato in giro per il mondo, ho deciso di tornare a scuola e, dopo un master in comunicazione e una certificazione per insegnare italiano come lingua seconda, ho iniziato a insegnare nei CPIA, nelle scuole di ogni ordine e grado come esperto di ITL2 e, negli ultimi anni, prima di scegliere di fare sostegno nella scuola primaria, ho insegnato italiano e storia in una scuola di formazione professionale. Questi fili intrecciati descrivono una molteplicità che mi ha sempre permesso di essere in connessione con il gruppo-classe, perché la mia professionalità non ha mai fatto riferimento a forme cristallizzate di istituzione.

La scuola è un ambiente di vita - dinamico - dove si possono incontrare persone felici di trovarsi nel *qui e ora* ed altre che, non trovando risposte alle loro domande, agiscono comportamenti che trasudano malessere esistenziale e risuonano come vendetta di bisogni misconosciuti. La scuola è un ambiente di vita e allora bisogna viverlo, da protagonisti, tutti. *Un insegnante cosa può fare?* Non lasciare indietro nessuno. *Come?*

Un paio di anni fa ho cominciato a pensare al progetto di tesi; ho svolto il tirocinio del quinto anno in un contesto di intercultura e, mettendo in campo molte delle conoscenze che già possiedo, avrei potuto collegare questa esperienza con l'elaborato finale. Ho preferito, invece, rimanere sul piano teorico delle scienze pedagogiche e, passando in rassegna la natura innovatrice delle idee di pensatori rivoluzionari, mi sono interrogata sull'attualità e la pertinenza dei temi trattati, anche in rapporto alla mia esperienza lavorativa, allargando quindi la visione del mondo per tentare di avvicinarmi a quel *Come?* rimasto in sospeso …

L'organicità del mio lavoro si ritrova nella numerazione progressiva dei capitoli, connessi fra loro da un'effettiva linea di svolgimento. Il primo capitolo ha carattere introduttivo è ed suddiviso in tre parti che trattano in forma sintetica la rivoluzione pedagogica a cavallo tra il XIX e la prima metà del XX secolo. Vygotskij, Makarenko e Dewey, pur percorrendo strade diverse che a tratti si intersecano (basti pensare alla reciprocità allo scambio nel rapporto dialettico tra individuo e società), contribuiscono a creare quell'idea di "pedagogia attiva" che coinvolge il soggetto in apprendimento come parte (complessa) di un tutto, scardinando giorno dopo giorno l'idea trasmissiva – e oppressiva - del sapere preferendo forme di scuola più libere e partecipative, le sole in grado di insegnare a stare al mondo da protagonisti. Il secondo è centrato su un'analisi più approfondita della figura del maestro elementare Célestine Freinet, considerato l'antesignano della Pedagogia Istituzionale su cui verte l'affondo del terzo e ultimo capitolo.

Con poche risorse, “nella sua povera scuola di paese”, Freinet, grazie al suo ottimismo e alla sua grandefiducia nelle capacità dei bambini, partendo dalla pratica empirica è riuscito a costruire un sistema pedagogico emancipatorio, ma soprattutto vivente, perché la scuola non deve preparare alla vita, ma deve essere - essa stessa - vita. Nella sua Scuola Moderna e Popolare, partendo dal basso, ha ricreato un ambiente educativo completo, ricco di possibilità, attraverso attività appassionanti capaci di integrare la vita e gli interessi dei bambini senza rinunciare mai alla libertà, all’immaginazione e alla socializzazione.

La motivazione principale dell’apprendimento risiede in alcune tecniche e in alcuni materiali - come il giornale murale, la corrispondenza interscolastica e, soprattutto, il testo libero e la tipografia - espressione di sperimentazione, ricerca continua e di una democrazia praticata. La cooperazione diventa necessaria per la realizzazione di opere comuni, sia personali che collettive. La sua pedagogia, però, è comprensibile solo per chi vive le stesse situazioni.

Dalla prassi delle “scuole attive” o “scuole nuove” e, più precisamente, dalla Pedagogia Freinet nasce la Pedagogia Istituzionale, un movimento di pensiero e di pratica educativa, costituito intorno agli anni Sessanta in Francia, in rapporto dialettico con l’ambito psichiatrico (Psicoterapia Istituzionale) e allo stesso tempo travolto dalla contestazione di quel periodo storico che pone al centro del dibattito culturale e politico le *Istituzioni*. Secondo la Pedagogia Autogestionaria, le istituzioni svolgono una funzione repressiva e per questo devono essere abolite, mentre la Pedagogia Istituzionale sostiene la possibilità di modificare le Istituzioni attraverso un processo di cambiamento che procede dall’interno per giungere al riconoscimento dei bisogni degli individui che ne fanno parte, ponendo al centro della ricerca educativa l’analisi del contesto e mettendo in luce gli intenti - espliciti e impliciti - dell’ Istituzione per modificarne le regole.

In altre parole, l’insegnamento non si identifica con la cultura di cui l’insegnante e la scuola sono depositari, ma consiste nell’organizzazione di situazioni che permettano di adeguare le tecniche e le persone dell’Istituzione scolastica al ritmo e allo stile di apprendimento dell’allievo. L’adulto, quindi, assume il suo vero posto come responsabile dei suoi atti e maestro di tecniche, assicurando la partecipazione attiva di tutto il gruppo-classe (valorizzare l’altro è valorizzare se stessi), e in questo *continuum* la Pedagogia Istituzionale offre gli strumenti necessari per facilitare gli scambi materiali, affettivi e verbali.

“Ogni essere umano è linguaggio umano e ogni espressione sorge da un’individualità che è ordinata dagli altri, se lo accolgono come uomo, con parole che non lo umiliano.” (F. Dolto)

CAPITOLO 1 - LE ORIGINI DI UNA PEDAGOGIA CHE GUARDA IN PROSPETTIVA

1.1 L. Vygotskij: la cultura della socialità

La valorizzazione del nesso ragione-esperienza caratteristico del pensiero illuministico ha definitivamente cambiato la visione del mondo e del modo di concepire la conoscenza, favorendo una nuova apertura metodologica di ricerca, soprattutto nelle scienze che si occupano dello sviluppo delle facoltà umane e, più in generale, dell'evoluzione dell'individuo.

Dal 1700 in poi il paradigma socio-politico della pedagogia si è affermato sempre di più, raggiungendo l'apice nel secolo scorso grazie al contributo di diverse correnti di pensiero e ad autori che immaginavano un modello di società in cui il soggetto si mettesse a confronto con le altre singolarità e alterità, affidandosi al contempo, alla comunità di appartenenza, in una dimensione dialogica e solidale (Santarelli 2020).

Che rapporti ci sono tra fattori ambientali e mentali? Tra processi fisiologici e psichici? Sono questi alcuni degli interrogativi esistenziali "complessi" a cui diverse scuole di psicologia tentarono di fornire risposte facendo emergere, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, nuovi modelli di comprensione della realtà. Da queste premesse si sviluppò, in particolare, la scienza sociale generativa, orientata verso un cambiamento di prospettiva, passando da un soggetto proiettato su se stesso ad un soggetto che è parte di un tutto e che si forma con la storia, i suoi significati, la cultura e le pratiche discorsive, perché "il nostro vivere avviene sempre attraverso azione, contro-azione e interazione per cui c'è relazione fra mente, alterità e cultura che divengono generative." (Santarelli, 2020, p.20)

In questo contesto si inserisce il contributo di Lev SemonovičVygotskij (Orša, Bielorussia, 1896 – Mosca,1934), "un ricercatore politicamente impegnato" (Mecacci 2017), che in appena 10 anni compose più di 180 lavori (Blanck 1990), precorrendo i tempi in diverse aree dello sviluppo e dell'apprendimento umano, "il Mozart della psicologia"– come lo definì il filosofo della scienza ed epistemologo anglosassone Stephen Toulmin (Veggetti 1994) – principale fautore della relatività dello sviluppo cognitivo in rapporto alla cultura di appartenenza del singolo (Cacciamani, 2002), più semplicemente, un insegnante che si avvicinò alla psicologia passando attraverso la pedagogia (Moll 1990). E proprio l'applicazione della psicologia per la soluzione di problemi pratici - in particolare nell'area

dell'educazione – rappresenta non solo il *fil rouge* di tutto il suo lavoro (Leont'ev e Lurija 1968), ma anche la ragione della sua indiscussa attualità.

Per Vygotskij l'esperienza stessa è generativa perché l'individuo e l'ambiente sono realtà interconnesse che interagiscono di continuo:

> "[…] Il comportamento dell'uomo è composto dalle particolarità biologiche e sociale e dalle condizioni della sua crescita. Il fattore biologico è quella base, quel fondamento delle reazioni innate, che costituisce quei limiti dai quali l'organismo non è in grado di svincolarsi e sul quale si innesta il sistema delle reazioni acquisite. E qui, con perfetta evidenza, emerge che questo nuovo sistema di reazioni è determinato interamente dalla struttura dell'ambiente nel quale l'organismo cresce e si sviluppa." (Vygotskij 2006, p. 93)

L'azione èquindi una combinazione di comportamento, processi mentali e simbolici, el'esperienza è un processo di apprendimento e cambiamento attraverso la dialogicità.

> […] Impegnato lui a costruire un mondo che mettesse al centro della trasformazione sociale le pratiche della collaborazione, della cooperazione, dello scambio, il valore dell' uguaglianza, del valore d'uso dell'educazione, della dimensione dialogica della parola, del discorso, del linguaggio, come terreno di co-costruzione dei saperi e di scontro tra le visioni del mondo delle classi egemoniche e quelle subalterne. (Castagno 2018, p. 180)

Massimo rappresentante riconosciuto della teoria denominata storico-culturale, "un punto fermo nel determinare l'approccio a ogni analisi, a ogni ricerca, a ogni sfida intellettuale da affrontare, perché solo a partire da un inquadramento storico si possono porre le basi per affrontare con il corretto rigore epistemologico tali sfide" (Castagno 2018, pp. 181-182),Vygotskij mise in rilievo le origini sociali del linguaggio e del pensiero, la "sociogenesi della dimensione umana" (Veggetti 2023) e fu il primo psicologo moderno a suggerire che la cultura diviene una parte della natura di ogni individuo, distinguendo la formazione della persona dalla sola predisposizione genetica, e indicando responsabili principali le due attività specifiche del genere umano nel contesto sociale, ossia l'educazione e l'istruzione. Maria

Serena Veggetti, nel suo recente *Antropogenesi e apprendimento* parafrasando Vygotskij, argomenta:

> Nulla può sostituirsi alla diretta esperienza sociale del bambino […] e di ogni soggetto individuale, che costituisce la scena reale. È proprio l'esperienza fattuale dei fatti concreti a costituire la scena reale da cui solo può nascere il cambiamento che l'educazione genera, […] dalle grotte rupestri al grattacielo. […] Il primo contesto che l'essere umano incontra alla nascita lo pone di fronte ad una sperimentazione in un contesto naturale, dove con il termine naturale non può non indicarsi che quell'aspetto della natura già piegata alle esigenze umane, trasformata.[…] Il contesto "naturale" nel senso più immediatamente accessibile, che arreca cambiamenti nella psiche del soggetto in età evolutiva non è pertinente la natura biofisiologica ma è artificiale, ossia sempre dovuto al contesto "sociale" creato dall'uomo in un certo periodo storico.(Veggetti 2023, p. 46)

Dopo essersi laureato in Letteratura all'Università di Mosca, tornò in Bielorussia dove insegnò lingua e letteratura in diversi contesti, logica e psicologia all'Istituto Pedagogico, estetica e storia dell'arte al conservatorio nella sua città natale, teatro in una serie di seminari, arrivando ad aprire una clinica di psicologia senza però avere mai ricevuto un'educazione formale in questo campo. Solo quando nel 1924 partecipò al *II Convegno panrusso di pedologia* [qui intesa come studio sistematico e globale della natura e dello sviluppo del bambino, ndr]*, pedagogia sperimentale e psiconeurologia*, si conquistò un posto nello scenario professionale della psicologia.

In questa occasione Vygotskij decise di sfidare gli affermati scienziati comportamentisti presentando una relazione in cui metteva in evidenza i limiti della psicofisiologia del riflesso condizionato che riduceva i processi mentali umani a semplici catene stimolo-risposta, ignorando così l'interazione continua della mente umana con il contesto storico-culturale di riferimento; invece, sosteneva l'autore, "l'uomo non è un sacco di pelle pieno di riflessi" (Veggetti 2023, p. 63), ma vive in situazioni in cui è attivo. Nello stesso anno tenne la conferenza *La coscienza come problema della psicologia del comportamento*, pubblicata nel 1925 e considerata il manifesto della teoria storico-culturale.

Da questo momento in poi, però, la diffusione delle sue opere fu difficile e discontinua poiché, dopo un breve periodo di affermazione, in cui Vygotskij riuscì a

contrastare la grande teoria psicologica russa, quella Ivan P. Pavlov (Premio Nobel per la medicina nel 1904) e del suo comportamentismo, per motivi ideologico-politici, ma anche "per determinati orientamenti presenti negli ambienti accademici, in qualche misura contrari o non disposti ad identificare uno sviluppo storico-culturale in psicologia come importante per questa scienza" (Veggetti 1994, p. 5), fu censurato dal regime e interdetto per quasi vent'anni, fino al 1956, anno della morte di Stalin.

Solo a partire dalla metà degli Anni Cinquanta del Novecento, la scuola di pensiero di Vygotskij ebbe finalmente modo di essere (ri)scoperta grazie alla (ri)edizione di alcuni suoi lavori da parte dei collaboratori più stretti, Aleksandr R. Lurija e Aleksej N. Leont'ev (*Pensiero e Linguaggio* datato 1934, opera centrale della sua produzione, venne tradotto in inglese solo nel 1962, 28 anni dopo la sua morte, e molte altre non prima della fine degli Anni Settanta).

Se per i comportamentisti lo sviluppo umano si traduceva nelle risposte passive dell'individuo all'ambiente, per Vygotskij, che tentò di restaurare il concetto di coscienza, lo sviluppo cognitivo va ricondotto alle interazioni sociali dell'individuo nell'ambiente, quindi "il meccanismo del comportamento sociale e il meccanismo della coscienza sono i medesimi" (Vygotskij 1978, p. 30). In linea con la concezione materialistica dello sviluppo delle dinamiche storiche di Marx, Engelse Lenin, senza considerare però la sfera economica l'unico motore dei cambiamenti e dei processi sociali, voleva dimostrare che nella strutturazione della coscienza, non solo il tipo di organizzazione della società influenza il modo di pensare degli individui, ma, in generale, l'attività psichica cambia a seconda della società in cui il soggetto è nato e cresciuto. Se il bambino intraprende un comportamento socialmente inadeguato è un bambino trattato dalla società in modo scorretto.

> Indicando il concetto di coscienza come oggetto centrale di analisi e per giunta per la "psicologia del comportamento", dove dai comportamentisti stessi proprio e solo il comportamento era definito unico oggetto osservabile per eccellenza, Vygotskij adotta e propone immediatamente una concezione contrapposta, dialettica e marxiana della coscienza individuale. Questa, essendo considerata nella psicologia, di per sé non osservabile, ma assimilabile ad un livello funzionale, da inferire tramite apposite prove, finisce per esser intesa come istanza geneticamente secondaria, in quanto derivata rispetto all'esistente, ma che esercita poi un'influenza proprio sull'esistente stesso, attraverso l'attività specifica dell'uomo nel mondo. (Veggetti 2023, p. 40).

I cambiamenti prodotti nella realtà finiscono per investire e influenzare, dunque, la stessa natura dei bisogni umani. Con l'evoluzione della speciesi è evoluto anche il comportamento, condizionato soprattutto dalle leggi storico-culturali e soggetto all'adattamento ambientale nel tempomutatocompletamente.L'esigenza di produrre i beninecessari alla sopravvivenza ha favorito l'organizzazione collettiva con lasuddivisione dei ruoli e la cooperazione ha rappresentato l'unica possibilità di sopravvivenza della nostra specie.

Inoltre, secondo Vygotskij, una caratteristica biologica propria dell'essere umano è l'emergere della semiosi, ovvero del "processo di significazione", in altre parole, la possibilità di creare e usare dei segniartificiali, non solo per fini comunicativi, ma anche per modificare il comportamento di sé stessi e degli altri. Il processo di significazione permette di creare e utilizzaredei simboli, generalizzatori della realtà, il cui significato è convenzionale, un livello sofisticato e complesso di intersoggettività.

1.1.1 Lo sviluppo delle funzioni psichiche: da elementari a superiori

Per Vygotskij creare stimoli artificiali – "mediatori simbolici" o "stimoli-mezzo" – permette all'uomo di determinare le sue reazioni, infatti li può utilizzare per dirigere in modo cosciente il proprio comportamento; tra questi il più importante è il linguaggio, strumento di comunicazione sociale e di sviluppo delle funzioni psichiche perché il linguaggio e la coscienza sono geneticamente collegati. Lo sviluppo mentale consiste nel padroneggiare strutture simboliche di ordine più elevato, prodotti culturali che dipendono da continue interazioni sociali e che possono includere, o sostituire, ciò che esisteva in precedenza.

> Nell'ontogenesi, pertanto, non avviene l'assunzione per assimilazione o, se si vuole, per imitazione o per riproduzione, di un linguaggio già predisposto nel sociale, ma sempre l'invenzione del proprio, individuale, significato per l'esperienza storica già contenuta nelle parole e dunque l'uso delle parole in virtù del significato che queste esperienze vengono ad assumere per l'individuo. (Veggetti 2023, p. 42)

La questione centrale verte quindi sulla "legge genetica dello sviluppo culturale", ovvero sulla possibilità che un mezzo simbolico della cultura riesca, tramite l'interazione sociale, a passare dall'esterno al repertorio interno della coscienza; infatti, tutte le funzioni psichiche compaiono su due piani distinti, prima su di un piano sociale - interpsichico - e poi su un

piano individuale - intrapsichico. Lo sviluppo di una funzione psichica da elementare a superiore avviene proprio attraverso uno stimolo-mezzo a cui segue una successiva interiorizzazione dello stimolo-mezzo stesso, sotto l'influenza dei processi storico-culturali. A tale proposito Lurija e Leont'ev affermano:

> Le funzioni psichiche mediate, specifiche dell'uomo, sorgono soltanto nel processo dell'attività collettiva, della cooperazione e della comunicazione degli uomini fra loro, né possono sorgere in altro modo. Infattiqualsiasi "mezzo psicologico" è originariamente apprestato dall'uomo per un altro uomo, e solo in seguito egli ne fa uso per dominare anche i suoi processi psichici. Così la segnalazione d'una via vien fatta, anzitutto per indicare il cammino ad altri uomini della propria tribù, e solo in secondo luogo per se stessi; e, infine, lo stesso discorso umano non può sorgere altrimenti che come discorso rivolto ad un altro uomo. Solo in un secondo tempo queste forme di comunicazioni fra gli individui divengono forme organizzative dell'attività personale dell'uomo, e per usare le parole di Vygotskij, una funzione condivisa fra due uomini diviene una funzione psicologica interiore a ciascuno. (Vygotskij 2010, p. 20)

Per esempio, a proposito dello sviluppo delle forme superiori dell'attenzione in età infantile, Vygotskij afferma che durante il primo anno di vita l'attenzione si sviluppa grazie al processo organico degli apparati nervosi, ma avviene pure uno sviluppo culturale. Le origini dell'attenzione "non spontanea" vanno ricercate all'esterno del bambino che, inserendosi nell'ambiente sociale circostante, sviluppa e modella nel processo di adattamento a questo ambiente la sua attenzione volontaria.

Coloro che circondano il bambino, mediante una serie di stimoli e di mediazioni, dirigono la sua attenzione, fornendogli quindi tutti quei mezzi che in seguito gli serviranno per averela padronanza della propria attenzione. Il bambino, quindi, impara a dirigere volontariamente la sua attenzione, utilizzando la legge fondamentale del controllo del comportamento attraverso la stimolazione esterna, cioè usando degli stimoli-mezzo.

1.1.2 La Zona di Sviluppo Prossimale

Nella sua prospettiva, psicologia e pedagogia, ricerca e applicazione pratica, esperimenti pratici e teorizzazione, si intrecciano continuamente. Vygotskij ha rivalutato l'importanza

della psicologia e della pedagogia nei contesti di collaborazione tra il bambino e un soggetto più abile di lui nei processi di apprendimento, al conseguente sviluppo mentale e al ruolo svolto dall'imitazione.

> Vygotskij, grande amante della letteratura, del teatro, del cinema, che proprio in quegli anni muoveva i suoi primi passi, ha sempre combattuto la convinzione diffusa che la creatività, l'immaginazione, la libertà, potessero essere acquisite geneticamente e una volta per tutte, ma ha sostenuto come una proposta variegata, diversa, aperta, potessero garantire ai bambini di ritrovare terreni e codici, strumenti e percorsi che permettessero loro di manifestare le loro possibilità espressive e svilupparle in uno scambio che si fa virtuoso nel momento in cui non è sovradeterminato, ma mediato, accompagnato e soprattutto sostenuto dall'insegnante. (Castagno 2018, p. 183)

I processi di interazione fra un bambino e un adulto non solo condizionano il suo funzionamento cognitivo, ma anche le sue prestazioni, potenziandone le abilità. Vygotskij diventò diffusamente conosciuto anche nel mondo occidentale per avere coniato, nell'ambito dell'educazione, l'espressione "zona di sviluppo prossimale" - "solo in rari casi, cioè da chi è più esperto e ha avvicinato il lavoro di Luciano Mecacci e condiviso il suo sforzo per ristabilire una dizione più consona alla elaborazione vygotskiana, sentiamo infatti usare il termine zona di sviluppo prossimo" (Castagno 2018, p. 181)

Questo concetto corrisponde allo spazio intermedio fra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dalla sua capacità di risolvere i problemi da solo, e il livello di sviluppo potenziale, determinato invece dalla capacità di risolvere i problemi con l'aiuto di un adulto o attraverso la collaborazione di compagni più esperti (Vygotskij 1978), "da un punto di vista pratico, l'area di sviluppo prossimale permette di misurare la competenza del soggetto" (Tryphon eVonèche 1998, p. 187). Lo sviluppo mentale del bambino viene caratterizzato retrospettivamente dal livello reale raggiunto e prospetticamente dalla zona di sviluppo prossimale.

> Ciò che l'alunno riesce a fare in cooperazione oggi, potrà farlo da solo domani. Pertanto, l'unica buona forma di istruzione è quella che anticipa lo sviluppo e lo conduce; essa non

> dovrebbe essere indirizzata tanto alle funzioni mature, quanto a quelle che stanno maturando (Vygotskij 2008, p. 104)

Le possibilità di apprendimento di nuove regole e procedure sono condizionate dalle conoscenze pregresse del soggetto; per essere in grado di svolgere un compito da soli, è necessario essere messi nella condizione di passare da ciò che si è capaci di fare a ciò che invece non si è capaci, in altre parole "perché si possa dire che il bambino sta operando all'interno della sua zona di sviluppo prossimale egli deve essere impegnato in un'attività didattica troppo difficile perché possa eseguirla in modo indipendente e la sua risposta deve avvenire con il sostegno di un adulto o di compagni capaci" (Dixon-Krauss 1998, p. 35), passando dalla fase iniziale in cui la prestazione è controllata dalla persona esperta, a quella successiva in cui è controllata dal bambino stesso per approdare all'automatizzazione.

L'educazione non deve essere intesa come relazione unidirezionale in cui l'allievo si limita ad apprendere in modo passivo ciò che gli viene trasmesso. Al contrario, l'apprendente deve partecipare attivamente per arrivare alla strutturazione della propria identità:

> La passività dell'alunno come sottovalutazione della sua esperienza personale costituisce il più grande errore dal punto di vista scientifico, poiché accoglie a fondamento la falsa regola che il maestro è tutto e l'alunno è niente. Al contrario, il punto di vista psicologico esige di riconoscere che nel processo educativo l'esperienza personale dell'alunno rappresenta tutto. L'educazione deve essere organizzata in modo tale che non si educhi l'alunno, ma che l'alunno si educhi da sé. (Vygotskij 2006, p. 94)

Il percorso dell'insegnamento va dall'interazione sociale al funzionamento indipendente interiorizzato (Wertsch 1984), perché "se il maestro è impotente nell'interazione diretta con l'alunno, è invece onnipotente per l'influsso diretto su di lui attraverso l'ambiente sociale" (Vygotskij 2006, p. 95); docente e allievo interagiscono attivamente nella costruzione delle conoscenze e il luogo deputato a tale scopo è principalmente la scuola, contesto sociale dove all'allievo deveessere insegnato l'uso degli strumenti necessari a renderlo autonomo nella propria formazione.

Principalmente attraverso il dialogo collettivo - il linguaggio è fortemente connotato dalla cultura, che rappresenta un medium e agisce sia come vincolo che come strumento della

cultura umana (Pontecorvo, 2004) - nel momento della costruzione cooperativa della conoscenzae in base al feedback che riceve dall'apprendente, il docente media o incrementa la capacità del bambino, modulando l' "impalcatura" necessaria per il sostegno durante la fase di acquisizione, passando da direttive molto esplicite a vaghi accenni. Il bambino, quindi, man mano diventa capace di eseguire il compito di apprendimento indipendentemente, senza alcun aiuto da parte dell'adulto.

1.2 Makarenko: la cultura del gruppo

Per Makarenko (Belopol'e, Ucraina, 1888 – Mosca, 1939) - la cui sfera di intervento è quella dell'educazione, in particolare per l'inclusione sociale - come per Vygotskij - il cui lavoro si orienta piuttosto verso la psicologia, in ambito clinico-pedagogico - l'educazione, tesa in un continuo rapporto dialettico tra teoria e prassi - provando ogni volta che le cose funzionino - è uno strumento di cambiamento e progresso civile.

Nonostante l'ostruzionismo messo in campo nel tempo da intellettuali e commissariche preferivano interventi di stampo più tradizionale, con l'intento dichiarato di riuscire a controllare dall'alto le dinamiche educative in corso nella neonata Unione Sovietica, i due perseguirono la propria attività, "anti-pedagogica", funzionale a sviluppare una personale visione collettivistica del mondo, tentando disperatamente di realizzare una società fondata sullo scambio e non sulla supremazia di alcuni sugli altri.

> L'educazione nell'esperienza del collettivo, come sia Vygotskij che Makarenko avevano sostenuto e programmato, è l'unica modalità che non si basi sulla semplice riproduzione di ciò che viene detto da un altro, che si tratti di un ribelle o di un educatore, ma sulla consapevolezza e la scelta indipendente e l'assimilazione dei valori e dei significati sociali da parte dell'educando. Non è un passaggio insignificante in quanto coinvolge conoscenza e accettazione cosciente di valori sul piano soggettivo, peraltro tipico della nuova scienza psicologica, storico-culturale, ma anche della pratica pedagogica makarenkiana. (Veggetti 2023, p. 53)

Dopo il crollo dell'Impero russo (lo Zar Nicola II Romanov abdicò il 15 marzo del 1917) e mesi di conflitti interni tra le diverse fazioni politiche, con un colpo di stato contro il Governo provvisorio, Lenin e il suo Partito Operaio Socialdemocratico Russo (i Bolscevichi)

assunsero i pieni poteri gettando le basi del futuro regime comunista, consolidando il proprio potere con alcune azioni immediate come il ritiro delle truppe armate dal primo conflitto mondiale (la Russia faceva parte della Triplice Alleanza insieme a Francia e Gran Bretagna) e l'attuazione di un ambizioso programma di scolarizzazione che voleva risanareun'emergenza sociale, considerando che il tasso di alfabetismo in quegli anni era circa del 30% (Downing 1998).

Alla scuola tradizionale degli Zar, con il suo regime da caserma, si contrapponevano due correnti che tentavano il rinnovamento: la pedagogia sperimentale - che privilegiava l'esperimento e l'osservazione e che con il nome di *pedologia* diventò la dottrina ufficiale della scuola e dell'educazione sovietica (Trombetta 2002) - e l'educazione libera - che rifacendosi al pensiero di Rousseau intendeva creare una nuova educazione e una nuova scuola, indipendente da ogni costrizione e obbligo, orientata alla valorizzazione dell'individuo, delle sue attitudini e delle sue capacità.

Nel periodo in cui Lenin fu al potere (morì nel 1924), queste due correnti ebbero vita facile e gli insegnanti venivano incoraggiati a definire il percorso formativo in linea con le esigenze degli studenti a livello locale; l'educazione funzionale si espanse a discapito di quella intenzionale. Il pensiero marxista, rappresentato da Marx, Engels e Lenin, non aveva chiari fondamenti pedagogici e così si lasciò spazio alle idee più consone per la costruzione della società comunista senza classi, nella quale sarebbe scomparsa la necessità di un apparato statale e di qualsiasi altra forma di costrizione, retta solo dal lavoro produttivo pianificato.

Quando Stalin salì al potere, però, la situazione cambiò e nella "Risoluzione" del 5 settembre del 1931, emanata dal Comitato Centrale del Partito, si consacrò la stabilizzazione e il consolidamento della scuola su una linea staliniana, e venne imposto un programma nazionale ben definito. Il pensiero marxista fu radicalizzato nell'educazione del combattente, assegnando agli educatori il compito di affermare il materialismo storico e dialettico, e nella ricostruzione dell'educazione con la piena politecnicizzazione della scuola. La "Risoluzione" del Comitato Centrale del Partito *Sulle deformazioni pedologiche nel sistema dei Commissariati del Popolo per l'Istruzione,* del 4 luglio del 1936, liquidò definitivamente i residui dell'eclettismo pedagogico del primo periodo rivoluzionario.

In questo contesto ideologico-politico si collocano i più significativi dissensi e consensi dell'esperienza di Makarenko che, come Vygotskij, sostenitore della necessità di costruire da zero una società nuova, combatté - intellettualmente e politicamente, teoricamente e concretamente – per cambiare il sistema educativo giudicato inadeguato per

uno Stato sovranazionale e multinazionale, tentando di ridefinire i contenuti, i metodi e le finalità dell'insegnamento.

> La sua pedagogia, che dispone di una ideologia largamente ispirata agli interessi delle classi diseredate […] è nutrita di concezioni attinte nel mondo della rivoluzione socialista in Russia, si costruisce in polemica con la "pedagogia ufficiale", accusata di trasferire sul piano metodologicoprocedimenti e strumenti propri di pedagogie occidentali inconciliabili con l'autentica ideologia sovietica. Effettivamente sulla sostanziale adesione di Makarenko agli orientamenti fondamentali dell'ideologia leninista e staliniana non sembra si possano avanzare dubbi. Negli ultimi anni diventa addirittura celebrazione entusiasta e pubblica. (Braido 1976, pp. 58-59)

Nel *Poema Pedagogico*, composto dal 1925 al 1935, e da alcuni discutibilmente definito un romanzo di formazione, Makarenko rivela l'essenza rivoluzionaria del suo "credo pedagogico" attraverso una cronaca dettagliata della realizzazione del suo progetto educativo, volto a trasformare la società, perché la pedagogia sovietica deve partire da fini politici, con la costruzione dell'uomo che si emancipa e si sviluppa nel "collettivo", inteso come esistenza in comune di uomini "produttori, e non consumatori", struttura portante della nuova società socialista.

Tra tutte le sue opere il *Poema* è sicuramente quello di maggiore pregnanza, punto di riferimento centrale per la pedagogia sovietica – e non solo – perché "non è un libro come gli altri: vive nella vera vita vissuta che fa vivere e desiderare di vivere, presenta la gigantesca e troppo spesso idealizzata Storia […] nel quotidiano mai banale di tante storie di tanti uomini, di tanti tempi, alcuni ancora da venire" (Carnevale 2010, p. 1). Dopo otto anni, verrà trasferito, per diversità di vedute con il Narkompros ucraino, nella comune Dzeržinskij descritta in *La marcia dell'anno '30* e nel successivo romanzo *Bandiere sulle torri*, opere che raccontano degli anni maturi, ma che rispetto al *Poema* ebbero una risonanza minore nel panorama letterario.

Tutto ebbe inizio quando nel settembre del 1920 Makarenko, diplomato maestro elementare, fu chiamato dal direttore dell'Ufficio Provinciale dell'Istruzione Popolare - "Il punto fondamentale… non è una colonia di delinquenti minorenni, ma, cerca di capirmi, l'educazione sociale… abbiamo bisogno di creare un uomo, ecco… un uomo nostro! Fallo

quest'uomo" (Makarenko 2020, p.32). Un salto nel vuoto - bisognava costruire un uomo nuovo, in una maniera nuova, ma nessuno sapeva come – che Makarenko decise di fare.

> Riflettevo: noi tutti sappiamo benissimo qual è l'uomo che vogliamo ottenere, lo sa qualsiasi operaio cosciente, lo sa qualsiasi membro del partito. Di conseguenza la difficoltà non risiede nel problema dello scopo, bensì dei mezzi. Si sa quel 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. Le leggi per il taglio dei metalli non si sarebbero trovate se nessuno si fosse messo a tagliare i metalli. Solo quando esiste un'esperienza tecnica, sono possibili le invenzioni, i perfezionamenti, le selezioni. (Makarenko 2020, p. 547).

Andò in missione, in prima linea sul fronte pedagogico, per rieducare giovani adulti disagiati, lasciati ai margini della società, sopravvissuti in un paese martoriato dall'esperienze belliche, dalla conseguente crisi economica e dalle carestie. Rimasti senza famiglia, senza dimora, senza alcun tipo di assistenza, aggregati in vere e proprie bande che campavano di espedienti, erano chiamati i "bezprizorkniki", ovvero i senza tutela, un problema di vaste proporzioni se si pensa che nel 1922 furono stimati dai 7 ai 9 milioni (Braido 1976).

E fu così che, in Ukraina, a sei chilometri da Poltava (Triby), al posto di un vecchio insediamento, "cinque scatole di mattoni, di una regolarità geometrica, le quali nel loro insieme formano un quadrilatero regolare" (Makarenko 2020, p. 33) nacque la sua prima Colonia (traslocata nel 1923 nella vicina fattoria Kovalevka, più ampia e produttiva, e nel 1926 trasferita nell'ex-monastero di Kurjaž, presso Charkov, che dirigerà fino al 1928). Makarenko la denominò Gor'kij, pseudonimo di Aleksej Maksimovič Peškov (1868 – 1936), celebre drammaturgo e scrittore, padre del realismo russo, sensibile ai problemi delle classi umili, ispiratore di soluzioni innovatrici nel campo dell'educazione, soprattutto dei ragazzi abbandonati. Makarenko, suo grande estimatore, lo considerava il "creatore della concezione marxista del mondo". E fu proprio Gor'kij a pubblicare per primo il *Poema*, dal 1933 al 1936, nell'*Almanacco letterario*. Lombardo-Radice nella sua introduzione all'opera racconta:

> Gor'kij fu per Makarenko maestro nel senso più completo, più concreto e non retorico della parola. Gor'kij dirà un giorno: "Nel passato…si educava l'uomo individualista. Noi siamo

> nemici dell'individualismo borghese. Noi ci sforziamo di creare l'uomo collettivista". Questo pensiero circola in tutta l'opera poetica di Gor'kij, e sarà il motivo centrale dell'opera e del pensiero di Makarenko. Il senso della dignità dell'uomo, ella 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 Gor'kij vivono nelle pagine del *Poema Pedagogico* (Makarenko 2020, p. 5)

Makarenko educatore impara, giorno dopo giorno, a fare anche il direttore, testando su di sé e sui ragazzi le tecniche educative suggerite dalla realtà quotidiana – fautore della pedagogia in azione, diremmo oggi - e come affermerà lui stesso "soltanto attraverso dubbi ed errori sono giunto a conclusioni che, seppur ad alcuni di voi sembreranno strane, sono sufficientemente documentate per esporvele senza timori." (Makarenko 2007, p. 16).

Negli ultimi anni della sua esistenza, poco prima di morire improvvisamente nei pressi di Mosca, fu costretto a rinunciare a fare lo sperimentatore; una mattina ricevette un telegramma con l'ordine di recarsi immediatamente nella sua nuova destinazione a Kiev, presso la sede del Commissariato del popolo per gli affari internie così, quello stesso giorno, partì col primo treno utile - "la mia attività nella colonia durò con successo 16 anni" - dichiarò alla conferenza del 29 marzo del 1939 – "[…] essa ebbe termine, senza che l'avessi desiderato o ne avessi colpa, nel 1935" (Braido 1976). Contro la sua volontà, quindi, seppur provato delle continue pressioni del partito, spesso incompreso e contrastato dagli "dei dell'Olimpo" (come appellava i sostenitori della pedagogia ufficiale), si immolò alla causa sociale in qualità di consigliere di un lavoro educativo che, a suo dire, deve coinvolgere tutti i cittadini.

> Di persone affamate ve n'erano cinque, me compreso. Venivamo chiamati [gli istruttori della Colonia, ndr] i "benemeriti dell'educazione sociale". Noi stessi non solo non ci chiamavamo mai così, ma non pensavamo neppure di essere dei benemeriti. Non lo pensavamo al principio dell'esistenza della colonia, non lo pensammo neppure quando la colonia celebrò il suo ottavo anniversario. […] Noi eravamo gli uomini più comuni di questo mondo ed avevamo una quantità di difetti. Propriamente non conoscevamo neppure il nostro mestiere: la nostra giornata di lavoro era piena di errori, di movimenti incerti, di pensieri confusi. E ci stava dinanzi una nebbia sconfinata, nella quale distinguevamo a stento frammenti di quella che doveva diventare la futura vita pedagogica. (Makarenko 2020, p. 94)

Sindall'inizio Makarenko allontana la tentazione di impostare il suo lavoro educativo sulla base dei precedenti criminali dei ragazzi che gli vengono affidati, affermando, nelle pagine del *Poema,* quanto lo rendesse felice constatare che fosse "gradualmente scomparso nella colonia qualsiasi interesse per il passato, come dalle nostre giornate era scomparso qualsiasi riflesso di altre giornate infami, malate e a noi ostili" (Makarenko 2020, p. 226), sospendendo quindi il giudizio e trattando questi ex-vagabondi come tutti gli altri ragazzi, adottando "come ipotesi di lavoro che non fosse assolutamente necessario valersi di metodi speciali" (Makarenko 2007, p. 16).

Combattendo contro ogni forma di determinismo biologico, Makarenko non considerava nessuno di loro per sua natura incorreggibile, dichiarando in una conferenza all'Università di Mosca che "qualsiasi fanciullo normale, che un giorno si trovasse di nuovo sulla strada senza aiuto, senza compagnia, senza collettivo, senza amici, senza esperienza, con i nervi a pezzi e senza prospettiva, si comporterebbe come loro" (Braido 1976, pp. 65-66). Durante la seconda lezione che il 14 gennaio del 1938 tenne davanti ai funzionari del Narkompros della Repubblica Socialista Sovietica Russa (S.F.S.R.), Makarenko, a tale proposito, aveva chiarito fermamente la sua posizione:

> Il fatto è che ragazzi e ragazze diventano "traviati" o "anormali" a causa di una pedagogia "traviata" e "anormale": un sistema pedagogico normale, attivo, con finalità precise, in breve tempo trasforma il collettivo di questi ragazzi in uno non diverso dagli altri. Criminali congeniti o caratteri difficili per natura non esistono: per quel che posso giudicare in base alla mia esperienza, ciò è vero in modo assoluto. (Makarenko 2007, p. 41)

E così questi ragazzi sono diventati i protagonistidi una narrazione ottimista, che mette al centro la costruzione di forti personalità, aperte al cambiamento, fiduciose nelle capacità progettuali dei loro educatori, propense verso la pratica del lavoro, con l'attitudine instillata verso la solidarietà e la socialità.

> Sia i vecchi che i nuovi elementi si mostravano persuasi che gli istitutori non rappresentavano nei loro confronti una forza ostile. La causa principale di questa persuasione risiedeva senza dubbio nel lavoro dei nostri istitutori, lavoro così pieno di abnegazione e, quindi, difficile, da

> suscitare un sentimento naturale di rispetto. Perciò i ragazzi, tranne qualche rara eccezione, erano sempre in buoni rapporti con gli istitutori, riconoscevano la necessità di lavorare e studiare, comprendevano chiaramente che tutto ciò era dettato dai nostri interessi comuni. L'infingardaggine e la riluttanza a sopportare le privazioni si manifestavano in forme puramente zoologiche e non assumevano mai il carattere di protesta. (Makarenko 2020, p. 779)

Quella che ritroviamo nel *Poema Pedagogico* è un'educazione alle prospettive da raggiungere, nel tentativo disperato di liberare i ragazzi dalle precedenti condizioni di inferiorità, coinvolgendo la responsabilità personale e il contributo di ogni singolo individuo nella formazione del collettivo e del processo produttivo perché, per dirla con Makarenko, "quando noi chiediamo molto a un uomo, in ciò stesso consiste il nostro rispetto per lui."

Alla base del progetto pedagogico di Makarenko c'è il lavoro, mai fine a se stesso però. Tematica che si ritrova in tutta l'opera, il lavoro, da una parte, è un' attività produttiva che garantisce la sussistenza (anche se la colonia Gor'kij, a differenza di altre, era sovvenzionata dallo Stato, fu comunque necessario avviare, in particolare, la produzione agricola e piccole attività artigianali), dall'altra, non deve servire per creare profitto; la vera ricchezza consiste nell'essere "l'unico tipo di educazione che non si fondi affatto sull'imitazione […] e tanto meno sulla semplice trasmissione di norme accettate per convenzione, ma sulla autonoma presa di coscienza e assimilazione dei valori e dei significati sociali che le norme stesse devono assumere per l'effettuazione di attività concrete" (Veggetti 2015, p.104). Imparare a fare, ma soprattutto imparare a essere, permette a questi ragazzi di proiettarsi verso il futuro e non sostare sul ricordo del passato che ormai è andato.

1.2.1 La pedagogia del Collettivo

La definizione tecnica di "collettivo" che riporta Makarenko in un articolo pubblicato il 9 dicembre del '36 sullo storico quotidiano russo *Izvestija,* ovvero "un libero gruppo di lavoratori collegati da un fine unitario, in un'attività unitaria; è un gruppo strutturato, dotato di organi direttivi, con una disciplina e una responsabilità […] un organismo sociale in una sana società comune" (Braido 1979), è applicabile in diversi contesti. Nella pedagogia sovietica è una metodologia educativaed è all'interno del collettivo che si forma l'identità dell'individuo.

> Nel collettivo Makarenko è soprattutto convinto di non sacrificare l'individualità, ma di giungere anche alla migliore formazione della personalità, proprio partendo dal collettivo e attraverso esso… Egli è riuscito egualmente, anche se limitatamente, a realizzare un'educazione dell'individualità e della personalità del ragazzo; è riuscito egualmente, con una certa elasticità, a mantenersi in equilibrio fra le esigenze del singolo e quelle del collettivo. (Fassino 1959, p. 181)

Nella visione ottimistica di Makarenko, l'educazione – intesa come risultante dei condizionamenti che l'ambiente, la socialità e il collettivo possono indurre – è in grado di stimolare energie positive: nessuno si salva da solo. Per lui la pedagogia è la teoria della prassi sociale che si basa sul lavoro produttivoe ha come scopo la presa di coscienza del senso di responsabilità perché la realizzazione di una società nuova – felice – è possibile solo se gli uomini si dimostrano capaci di esercitare con consapevolezza la libertà individuale, in rapporto al collettivo, espressione della volontà generale.

> Nel collettivo di Poltava, così come nell'esperienza della comune Dzerzinskij, si tentano sperimentazioni di autogoverno (strutturato) e autodisciplina. Così come l'"autogoverno non può non essere organizzato, così l'autodisciplina non può non scaturire da una disciplina cosciente, responsabile e motivata. L'educatore chiama il collettivo alla precondizione pedagogica dell'ordine esterno per un'unità dialettica con un ordine interiorizzato. La disciplina condivisa del reale autogoverno è il risultato di questa unità e non è affatto contrapposta alla libertà: la libertà sostanziale e non formale non è assenza di legami, è una categoria sociale, una parte del bene comune, la risultante di un comportamento sociale. (Dubla 2003)

Nel *Poema* si evince chiaramente che il metodo makarenkiano, muovendo dal presupposto filo-marxista del primato della società sull'individuo, è orientato nella prospettiva di motivare le soggettività individuali a un'organica soggettività creatrice collettiva che superi le antinomie storiche libertà/necessità, disciplina/autonomia (Dubla 2003), dove la disciplina non è il mezzo dell'educazione, ma il risultato del processo educativo che comprende l'istruzione, l'educazione politica, la formazione del carattere e l'educazione fisica; deve essere accompagnata dalla piena consapevolezza della sua necessità sociale.

> Da che cosa discendono i fini del lavoro educativo? Senza dubbio dalle nostre necessità sociali, dalle aspirazioni del popolo sovietico, dagli obiettivi e dai compiti posti dalla nostra rivoluzione e dalla nostra lotta. E si comprende bene, allora, come si impossibile formularli in base alla biologia o alla psicologia, quando essi devono muovere necessariamente dalla storia e dalla vita della nostra società. (Makarenko 2007, p. 20)

Il collettivo è il "luogo" delle relazioni e questo permette ai ragazzi di crescere e portare a compimento la propria personalità, superando le posizioni individualistiche, nutriti di stima e fiducia da parte dell'educatore che li accompagna tenendoli per mano e che in questo, come ha ricordato qualcuno, ricorda la figura del nostro Don Milani. "Prendere sul serio", questo il precetto che nutre la forza dei ragazzi di Makarenko, fulcro dell'intreccio narrativo del *Poema*, dando pieno credito agli intendimenti e agli atti di chi cresce e cerca di diventare un buon cittadino sovietico.

Il rispetto con il quale l'autore del *Poema* narra gli accadimenti della vita che colpiscono i più deboli - sono reali i personaggi, le circostanze, i luoghi, il lavoro, la sua organizzazione, i laboratori, i reparti, i reparti misti, il "consiglio dei comandanti", le esperienze - fa comprendere il bisogno disperato che questi ragazzi hanno di affidarsi a un educatore che sia la loro guida ma anche, e soprattutto, "costruttore di collettivi", cellula primordiale della nuova società socialista, rendendo negli anni sempre più esplicita la connessione tra la pratica pedagogica e l'ideologia sovietica.

> Io affermavo che non si può fondare tutta l'educazione sull'interesse, che l'educazione del sentimento deve spesso trovarsi in contrasto con interesse del ragazzo, soprattutto così come egli lo intende. Io chiedevo l'educazione di un uomo temprato, solido, capace di affrontare qualsiasi lavoro spiacevole o noioso, quando esso si imponga nell'interesse del collettivo. 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. (Makarenko 2020, p. 141)

Il collettivo, che nel *Poema* ritroviamo con una formula primitiva, si costituisce da una struttura gerarchica di persone che hanno autorità e i cui rapporti sono regolatida una reciproca responsabilità; si lavora con lo scopo di perseguire obiettivi utili alla collettività e al

bene comune. La colonia Gor'kij si organizza a poco a poco in reparti (stabili) e ogni reparto ha il suo comandante e l'insieme dei comandanti costituisce il consiglio dei comandanti. Il loro sviluppo seguirà l'evoluzione ideologica della pedagogia makarenkiana.

Un grande importanza, dal punto di vista educativo, assunse l'introduzione del reparto misto costituito occasionalmente per compiti di lavoro o altre attività di breve durata. Quando si costituiva un reparto misto, venivano rimescolate le carte e stravolti i ruoli normalmente assegnati nel reparto stabile, facendo si che gli stessi comandanti si trovassero a sottostare all'autorità di un compagno che nel reparto stabile era invece ai loro ordini.

> Verso la primavera del 1923 affrontammo un'innovazione di grande importanza nel sistema dei reparti. […] Essa soltanto permise ai nostri reparti di fondersi in un vero collettivo, solido e compatto, con una differenziazione lavorativa e organizzativa, 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. Questa innovazione era il reparto misto. (Makarenko 2020, p. 210)

Il reparto misto si rivelò presto una risorsa preziosissima sia nella funzione di consolidamento generale del collettivo, sia come mezzo originale per l'individuazione e la formazione di nuovi capi, permettendo l'estensione e la circolazione delle responsabilità, impedendo al contempo l'irrigidimento del sistema e il crearsi di una casta di comandanti.

Anche il comandante veniva nominato per una settimana dal consiglio dei comandanti e, scaduta la settimana, passava ad un altro reparto di solito non più come comandante, ma come gregario. Il consiglio dei comandanti faceva in modo che, prima o poi, tutti i ragazzi, tranne i più inadeguati, ricoprissero la carica di comandante di un misto. Il lavoro collettivo organizzato e disciplinato, fatto di reciproco aiuto, faceva crescere e spesso era in grado di modificare il comportamento dell'individuo, rendendolo sicuramente migliore e in grado di un corretto agire morale ed etico. In conclusione:

> Il "collettivo" di Makarenko non è famiglia, nè caserma nè scuola-città nè collegio nè correzionale nè "villaggio dei fanciulli". Forse, è tutte queste cose insieme con varietà di sfumature differenzianti. Tuttavia, una cosa è certa: è in più un collettivosovietico e, forse,

per definirlo meglio conviene richiamarsi ancora una volata al concetto di "scuola-città" o di "città dei ragazzi", ricordando, però che in questo caso l'organizzazione dell'autogoverno è modellata sempre più sulla città-stato sovietica, con inflessioni diverse dall'inizio dell'esperienza della colonia Gor'kij alla comune Dzeržinskij, perfettamente integrata nel "sistema", e alle ultime formulazioni, non insensibili all'irrigidito clima staliniano. (Braido 1976, p. 158)

1.3 Dewey: la cultura dell'individualità

Nel 1928 Anatolij Vasil'evič Lunačarskij, Commissariato del Popolo per l'Istruzione Pubblica (dall'ottobre del 1917 al settembre del 1929) organizza con l'American Society for Cultural Relations with Russia (ASCRR), un viaggio istruttivo in Russia, di circa due mesi, per una delegazione di 25 educatori americani. L'obiettivo di questa esperienza doveva essere quello di far conoscere i metodi educativi nella scuola pubblica dell'Unione Sovietica, in particolare nelle zone di Leningrado (l'attuale San Pietroburgo) e Mosca (Ryabyy 2018)

Tra gli ospiti c'era anche il famoso filosofo e pedagogista John Dewey (Burlington, New England, 1859 – New York, 1952) che il 27 maggio raggiunse in nave l'Inghilterra e dopo avere visitato Londra, Parigi e Berlino, il 7 luglio si riunisce ai suoi colleghi già in Russia da qualche settimana. Durante questo viaggio, che lascia un segno indelebile come racconterà lui stesso negli articoli per la rivista "New Republic", Dewey aveva dimostrato inizialmente simpatia per il grande esperimento russo che considera "by allmeans the most interesting on going on uponour globe" (Eddy 1931, p. 119).

In un secondo tempo, però, i suoi sentimenti mutarono e cominciò a prendere distanza dal regime bolscevico che man mano stava rivelando sempre più chiaramente la sua involuzione, dal controllo sociale verso il controllo statale: le speranze, nutrite inizialmente da Dewey, si mutarono in delusione di fronte agli sviluppi dei fatti conseguenti ai piani quinquennali e alla collettivizzazione forzata (Corallo 1976).

Una lettura superficiale dei fatti potrebbe indurre a considerare solo la distanza - storica, culturale, geografica, economica e sociale – tra Dewey e Makarenko, ma, per diverse ragioni, sono due educatori simili. *In primis*, condividono l'idea che l'educazione debba avere come obiettivo la formazione dell'uomo nuovo declinato rispettivamente nel cittadino democratico e nel cittadino sovietico.

Sia Dewey che Makarenko pongono come principio di educazione il lavoro produttivo, di gruppo, che per Makarenko restituisce dignità e funzione sociale (politica),

mentre secondo Dewey rende i bambini in grado di mantenere uno stretto legame con la vita e l'ambiente. Makarenko educando il collettivo si perviene alla sua organizzazione che permette al singolo di autodisciplinarsi e rendersi libero; Dewey, come ribadisce più volte in *Scuola e Società* (1899), tenta di rinnovare il sistema educativo orientandolo al lavoro pratico svolto collettivamente perché questo induce il fanciullo a fare insieme agli altri, a collaborare. Quello che emerge in questi due pensatori, che in vita non ebbero mai modo di conoscersi personalmente, è una spiccata esigenza alla cooperazione attraverso il lavoro, legata sicuramente al periodo storico. L'educazione e l'organizzazione, nell'esperienza reale delcollettivo, permettono, seppur con direzioni diverse, potremmo dire opposte – pedagogia sociale *vs* pedagogia individuale - di arrivare al singolo individuo per migliorarlo, perfezionando, allo stesso tempo, la società.

Anche con Vygotskij esiste un impercettibile legame. Lo psicologo russo, come molti suoi colleghi, dimostrò un grande interesse per il pensiero di Dewey che, ancor prima della suo viaggio in Russia, aveva già raggiunto una vasta notorietà internazionale. I suoi testi - sulla democrazia, la scuola, la società - pubblicati da vari anni, non erano sfuggiti all'attenzione di Vygotskij che aveva apprezzato gli elementi di rottura nella scuola rispetto a un modello autoritario e centralistico di educazione: per entrambi l'atto educativo deve coinvolgere l'allievo prendendo avvio dai suoi interessi. Più in generale, i due condividevano la stessa posizione rispetto all'influenza dell'esperienza sociale sulla genesi e lo sviluppo della persona, infatti l'individuo riesce a sviluppare tutte le sue potenzialità soltanto attraverso il rapporto con gli altri (Glassman 2001).

Al contrario di Vygotskij e Makarenko, Dewey ricevette in vita numerosi riconoscimenti per il suo lavoro (non è trascurabile il fatto che Dewey ha compiuto vari viaggi "propagandistici" nel mondo, durante i quali diffonde il suo "credo pedagogico", non solo in Unione Sovietica, ma anche in Cina, Giappone, Turchia, Messico, Europa, Sud-Africa). Oltre ai solenni festeggiamenti in occasione della giubilazione e poi al compiersi del suo ottantesimo anno, ebbe varie lauree *honoris causa* (da Parigi, Oslo e Pechino) e fu membro di numerose associazioni scientifiche mondiali.

1.3.1 Filosofia, educazione e società democratica

La produzione espressamente pedagogica rappresenta la parte più importante del pensiero di Dewey (Corallo 1976); l'influenza che esercitò nella scienza dell'educazione, attraverso i suoi scritti tradotti e diffusi in tutto il mondo (in Europa l'approdo è stato piuttosto lento perché nella prima metà del Novecento si stava sviluppando una via autonoma al riformismo

educativo) non è equiparabile al suo apporto come filosofo (si occupò inoltre di sociologia e di politica nazionale e internazionale), anche se, come osserva Lamberto Borghi:

> I tre massimi motivi della vita del Dewey, quello filosofico, quello politico-sociale e quello pedagogico, si mantengono vivi e danno frutti cospicui nel periodo successivo al suo ritiro dall'insegnamento, mostrando come in lui il filosofo, l'educatore e il riformatore sociale siano inscindibilmente congiunti." (Dewey 1999, p. LI)

Nel 1897, con il primo degli scritti pedagogici più importanti, *Il mio credo pedagogico*, pose i cardini fondamentali della sua pedagogia. Pochi anni dopo, nel 1899 venne pubblicata la prima edizione di *Scuola e società*, la più famosa delle sue opere, diffusa in tutto il mondo e tradotta in dozzine di lingue europee ed orientali, dove ritroviamo i risultati dei primi anni sperimentali del periodo di Chicago, così da definire la scuola come un laboratorio di democrazia. *Democrazia ed educazione* (1916) fu per Dewey la sua opera più comprensiva arrivando ad argomentare il fatto che la filosofia è "la teoria generale dell'educazione" che include tutti i fattori che servono a plasmare la disposizione emotiva, intellettuale e attiva degli individui che costituiscono la società. In *Esperienza ed educazione* (1938) procede il tentativo di revisione e di precisazione del suo pensiero, criticando certe pratiche educative pseudoscientifiche che mancano di chiari principi educativi.

Dopo essersi laureato nel 1884 in Filosofia, inizia subito la sua carriera di docente universitario presso la Michigan University dove resterà fino al 1894. Nel decennio successivo sarà chiamato a dirigere il Dipartimento di Filosofia, Psicologia e Pedagogia dell'University of Chicago dove, pur continuando a insegnare filosofia, comincia ad interessarsi seriamente di educazionee fondò la corrente di pensiero nota come "La scuola di Chicago". Nel 1896, grazie al supporto economico, oltreché morale, di un gruppo di genitori interessati a fornire ai loro figli un diverso tipo di istruzione rispetto a quelle disponibili, sotto gli auspici del dipartimento di cui era a capo, creò la University of Chicago Elementary School, un laboratorio di sperimentazione di nuove idee pedagogiche, più tardi soprannominata "Laboratory School", generalmente conosciuta come "Scuola Dewey", uno dei primi esempi di scuole attive:

> La scuola che Dewey ha in mente, mentre critica quella tradizionale del suo tempo e sperimenta quella laboratoriale all'Università di Chicago, rappresenta il frutto maturo delle radici profonde della sua pedagogia, e non una mera novità istituzionale (Barbieri, Giromella 2004, p. 5)

In seguito a dissensi con l'amministrazione universitaria, che non condivideva l'entusiasmo di Dewey per la Scuola sperimentale, nel 1905 si trasferì a New York, centro degli interessi finanziari del paese, dove acuto era il conflitto tra la democrazia politica e sociale e il capitalismo della finanza ormai fuori controllo. Alla Columbia University, che svolgerà un ruolo decisivo nella diffusione dei principi deweyani, insegnerà sino alla sua giubilazione (avvenuta nel 1929, anno ricordato nella storia degli Stati Uniti per il crollo della Borsa di New York che ha siglato l'inizio della depressione economia degli Anni Trenta), conservando poi il titolo di Professore emerito. Socio fondatore del primo Sindacato degli Insegnanti a New York, è ricordato anche per il motto "Educazione per la democrazia e democrazia nell'educazione", tratto dalle sue opere.

1.3.2 La Pedagogia Attiva

Con la seconda rivoluzione industriale dei primi del Novecento, quando Dewey arrivò a Chicago, trovò una società in piena trasformazione che correva il rischio di riportare l'individuo nel suo stato di "soggetto" dominato dalle forze economiche ed era quindi necessario trovare una risorsa capace di legare l'azione al progresso sociale.

> Dewey riteneva che l'educazione potesse intervenire sugli interessi particolari, etici ed economici degli individui trasformandoli da protagonisti individuali ad attori sociali. La "nuova psicologia", sempre insieme alla filosofia, poteva rappresentare il fondamento per le questioni educative, agendo sulle possibilità concrete dell'azione umana e della vita sociale che stava cambiando così rapidamente e inaspettatamente, e che stava creando drammatiche dicotomie sociali: ricchezze e sperperi da un lato, immane povertà con conseguente emarginazione e miseria spirituale dall'altro. (Pezzano 2013, p.76)

Vincolato alla natura, l'individuo, per la propria realizzazione, non può esistere senza la relazione con l'ambiente (intesa anche come trasformazione politica e sociale della realtà), possibile attraverso il processo dell'educazione (una risorsa), capace di determinare le modificazioni reciproche.

> La natura si presenta come un processo di "interazioni" vitali tra l'uomo e l'ambiente. Tra questi due poli esiste una continua "transazione" o scambio (il conoscente e il conosciuto) che modifica i termini della relazione. L'uomo è originariamente impegnato in un rapporto pratico col mondo per piegare l'instabilità (il contrasto) degli eventi ambientali agli scopi della sopravvivenza. (Barbieri, Giromella 2004, p. 37)

La concezione educativa di Dewey è fortemente connessa alla sua visione filosofica i cui temi essenziali sono il nesso teoria-prassi, l'esperienza come interazione e continuità, e la coscienza individuale intesa come direzione consapevole che gli eventi assumono nel corso della loro trasformazione (nell'ultima fase del suo pensiero si aggiungerà il rapporto tra scienza, filosofia e pedagogia).

L'idea di "laboratorio", che ritroviamo nelle riflessioni raccolte in *Scuola e Società*, racchiude tutti questi principi e diventa un luogo dove è possibile dar vita ad un'educazione che favorisca lo sviluppo individuale, la crescita dei propri interessi, ma soprattutto il confrontotra se stessi e gli altri che conduce alla sperimentazione, ovvero a un processo continuo di esperienza. L'individuo osserva ciò che vede e riproponendolo, acquisisce conoscenza perché, per dirla con Lamberto Borghi, "l'unico modo di apprendimento è il compimento di esperienze originali, che non è possibile a nessuno di effettuare per un altro." (Dewey 1999, p. VIII).

> Aprendo la sua piccola scuola sperimentale presso l'Università di Chicago, nel 1896, Dewey non aveva un programma preciso da attuare, ma dei problemi da risolvere: come mantenere l'unità fra scuola e vita? Come fare apprendere nozioni "che abbiano un valore positivo ed un significato reale nella vita stessa del bimbo"? Come legare il leggere, lo scrivere e il far di conto alla sua naturale esperienza ed attività quotidiana? (Visalberghi 1963, p. 76)

Nella scuola-laboratorio tutti i processi possono essere osservati e sperimentati per consolidare le potenzialità e le risorse intellettive, realizzando l'individualità in relazione alla socialità (società e individuo sono due facce della stessa realtà), un'unione che permette di analizzare il rapporto tra il soggetto e l'oggetto mediante un processo "transazionale" (un'idea semplicemente trasmessa dall'esterno non è un atto di conoscenza). L'educazione "è un processo di vita", si deve quindi adattare alla continua metamorfosi della società, cambiando la morale della scuola e il modo di relazionarsi con i fanciulli, rendendo importante la loro creatività individuale, mettendoli in grado di essere padroni di se stessi per realizzare in pieno il proprio destino.

Proprio per questi aspetti legati alla trasformazione sociale, la scuola diventa il luogo fondamentale per la sperimentazione della vita dell'individuo poiché "il processo e il fine dell'educazione sono una sola e identica cosa." (Dewey 1999, p. 18). L'insegnante, che "è lì come membro della comunità per selezionare le influenze che agiranno sul fanciullo e per assisterlo convenientemente a reagire a queste influenze" (Dewey 1999, p.13), deve saper creare un legame dialettico tra la teoria e la pratica (il conoscere e il fare sono intimamente connessi tra loro) poiché l'individuo agisce sulla realtà (concreta) relazionandosi in modo personale e per questosi differenzia dagli altri individui. Nella scuola l'educazione deve essere in grado di universalizzare la particolarità dell'individuo e, allo stesso tempo, particolarizzare la sua universalità, in modo da caratterizzarlo come diverso e irripetibile all'interno delle situazioni umane. (Pezzano 2013)

> Il processo educativo ha due aspetti, l'uno psicologico e l'altro sociologico, e che nessuno dei due può venire subordinato all'altro o trascurato senza che ne conseguano cattivi risultati. Di questi due aspetti quello psicologico è basilare. (Dewey 1999, p. 5)

Nel pensiero di Dewey, la centralità della scuola si identifica nell'essere il luogo dove sperimentare le possibilità di sviluppo dell'individuo nella relazione tra la sua vita interiore e quella sociale (delle regole e della relazione con gli altri individui della comunità). L'individuo, proprio perché complesso e problematico, deve essere educato allo spirito sociale (cooperativo) e a far venir fuori le potenzialità impresse nella sua interiorità.

Secondo Dewey il "metodo dell'intelligenza" è la risoluzione dei problemi che di volta in volta si presentano all'attenzione dell'individuo che scopre le situazioni complesse

all'interno della propria esperienza di vita. La scuola-laboratorio diventa il luogo di sperimentazione delle conseguenze della "transazione" dell'individuo con l'ambiente, dell'individuo con gli altri individui, per la costruzione di una società democratica.

> Democrazia è comunicazione, collaborazione, partecipazione in finalità congiunte: ciò che conta è il metodo, non le finalità che sono anch'esse strumenti per realizzare ad un tempo e la società e l'individuo. Democrazia è discussione pienamente libera, dibattito ininterrotto: ogni presupposizione di fini assoluti limita la discussione, tronca il dibattito, e perciò menoma l'uomo. Dewey non vuole nessuna società pianificata, ma una società perennemente pianificantesi dal proprio interno, in base al più ampio controllo sociale dei risultati. (Visalberghi 1963, p. 3)

Come il "metodo dell'intelligenza" si realizza concretamente proprio nella dimensione della scuola-laboratorio si ritrova in tre principi fondamentali: il legame profondo tra la scuola e il progresso sociale, la centralità dell'apprendimento del fanciullo, e infine la cosiddetta "rivoluzione educativa" che pone al centro del rapporto educativo il fanciullo (principio fondante di tutto il sistema della scuola). Tra tutti, quello che caratterizzò maggiormente il pensiero di Dewey è la centralità della scuola per sperimentare la vita dell'individuo per la democrazia, "un atto di fede nell'umanità".

Secondo Dewey, la scuola deve formare il carattere dell'individuo e guidarlo non in modo spontaneistico; è l'insegnante a progettare e a costruire lo specifico ambiente di apprendimento verso il "saper fare", selezionando contenuti, metodi di apprendimento e di insegnamento, creando una comunità cooperativa capace di garantire anche la soddisfazione dei bisogni personali. A scuola sono incluse le attività pratiche, finalizzate a cambiare il volto dell'economia sociale grazie alle loro intrinseche caratteristiche che vanno ad integrarsi allo spirito sociale ed etico, "perché una scuola organizzata come una comunità democratica orientata allo sviluppo di un metodo di problem solving […] prepara cittadini capaci di riflessione critica e di rompere le cristallizzazioni della vita quotidiana." (Sorzio 2009, p. 40)

L'intero discorso deweyano sull'importanza di ripensare la scuola ha come obiettivo principale la riorganizzazione della società democratica del tempo dove larivoluzione industriale determinò forti disuguaglianze sociali mettendo in pericolo la partecipazione democratica dei cittadini: "ciò che occorre non perdere mai di vista è che l'attivismo

pedagogico, e particolarmente quello deweyano è inscindibilmente connesso ad un impegno di rinnovamento sociale" (Visalberghi 1963, p. 128).

La scuola è una società democratica "embrionale" dove è possibile creare un equilibrio tra le vite particolari delle potenzialità dei futuri cittadini e un insieme di valori condivisi che si costruisce giorno dopo giorno, con una continua ricerca del "metodo dell'intelligenza" per sperimentare la democrazia non come processo statico, ma come processo aperto e continuamente adattabile alle trasformazioni economiche e politiche della realtà.

CAPITOLO 2 - CÉLESTIN FREINET: LA CULTURA DEL FARE

2.1 Dalla caserma al cantiere: la liberazione pedagogica

Il Novecento, come abbiamo in parte avuto modo di osservare nel primo capitolo, è un secolo complesso, pieno di contraddizioni: totalitarismo e democrazia, conservazione ed emancipazione, masse ed élites, ma soprattutto, tradizione e modernizzazione. Un secolo innominabile, doloroso e misurato, nel quale i processi di decostruzione e ricostruzione del sapere hanno investito tutti i campi dell'attività umana: la cultura, la politica, l'economia (Cambi, 2007).

Il pensiero pedagogico e l'azione educativa di Cèlestine Freinet (Gars, 1896 - Saint-Paul-de-Vence, 1966) - "Maestro artigiano, direttore di studio e capofficina in un vasto cantiere di pedagogia" (Cassy in Piaton 1979, p. 13) - si collocano all'interno della cornice storico-culturale della Francia della fine del secolo XIX e della prima metà del secolo XX, un periodo caratterizzato dai problemi sociali e politici emergenti, dalla crescente industrializzazione e dalle guerre - Franco-Prussiana (1870-71) con la disastrosa sconfitta di Sedan e con l'esilio di Napoleone III (il 4 settembre 1870 inizia la III Repubblica), Prima Guerra Mondiale (1914-18) e Seconda Guerra Mondiale (1939-1945) - che fanno emergere nuovi bisogni culturali a cui lo Stato risponde varando delle leggi a favore di un sistema scolastico inteso come servizio pubblico.

A questo proposito, basti pensare alla legge Duruy (1867) per la gratuità totale della istruzione o alla legge Ferry (1882) per la laicità e l'obbligatorietà della scuola primaria per i bambini dai 6 ai 13 anni (la scolarizzazione è vista come uno strumento per fortificare l'immagine della Repubblica e nutrire sentimenti patriottici), infine, " […] celle [disposition, ndr] du 9 juillet 1889 imputera à l'État le traitement des maîtres devenus ainsi fonctionnaires; l'école primaire française prende de la sorte sa forme moderne." (Vial, 2019 p. 68)

> […] non a caso Ferry aveva attribuito al manuale scolastico un ruolo essenziale nell'insegnamento pubblico. Il suo ruolo era stato ancora più accresciuto per due ragioni supplementari: le illustrazioni legate al progresso tecnico li avevano trasformati in album di famiglia, fissando così nella memoria dei bambini scene drammatiche che non avrebbero mai dimenticato, come il massacro della notte di San Bartolomeo, le cariche della cavalleria contro i protestanti, la miseria dei contadini alla fine del regno di Luigi XIV, la presa della

> Bastiglia o l'eroismo dei soldati dell'Anno II della Repubblica francese (1794, secondo anno dalla esecuzione del re). (Ostenc, 2017 p. 125)

All'inizio del XX secolo in Francia – ma più in generale in Europa e non solo - la pedagogia, che ha come oggetto la persona umana nella sua dimensione globale e singolare, all'interno di una determinata situazione di vita (Orlando Cian, 1997), nonostante alcuni primi tentativi sperimentali, è ancora profondamente segnata da una concezione trasmissiva del sapere: "pedagogia della morte" o "bestemmia pedagogica", come la definisce Freinet per evidenziare l'inadeguatezza della scuola francese. L'apprendimento si basa su alcuni testi da imparare a memoria, metodi considerati indiscutibili, e l'autorità del maestro, come quella del manuale, è regolamentata da una rigorosa disciplina (Vial, in Le Gal, 2011). La scuola è cresciuta, ma non è evoluta e si rivela poco funzionale, perché troppo distante dalla realtà sociale, in continuo cambiamento, edalle nuove conquiste tecnico-scientifiche (Freinet, 1997).

Il contesto educativo è fortemente segnato da una rigida disciplina che non è più in grado di assolvere alle funzioni didattiche e di sviluppo che le sono proprie, al punto che si sono perfino creati veri e propri battaglioni scolastici per permettere una formazione premilitare per bambini tra i dieci e i dodici anni (Le Gal, 2011). Una scuola segnata peraltro dalle prime lotte sindacali e politiche degli insegnanti che rivendicano la loro autonomia in classe a fronte di uno stato centralista. Significative le parole pronunciate da Eugène Spuller, Ministro dell'Istruzione pubblica, delle belle arti e dei culti (30 maggio - 12 dicembre 1887) nel governo di Maurice Rouvier:

> "L'autonomie du functionnaire a un autre nom, elle s'appelle l'anarchie…Permettra-t-on aux instituteurs publics laïcs de se donner de chefs en de hors de leurs chefs naturels, des statuts en de hors de ceux de l'université, de prendre des engagements autres que ceux que l'état reconnaît?" (Le Gal, 2011)

> "L'autonomia del funzionario ha un altro nome, si chiama anarchia…Permetteremo allora ai nostri insegnanti laici di eleggere capi al di fuori della gerarchia naturale, degli statuti al di fuori dell'università, di praticare insegnamenti diversi da quelli riconosciuti dalla stato? [Trad. It., ndr]

Timide avvisaglie di un cambiamento che stava prendendo piede nel panorama scolastico nazionale (fino a quel momento rimasto in sordina), Freinet le intravede quando nel 1913 si presenta al concorso di ammissione all'*École Normaled'Instituteurs* di Nizza, che vince. Sulla spinta delle associations amicales dei maestri (semplici congregazioni) è nata la *Fédération Nationale des Instituteurs et Institutrices (F.N.I)*, una Federazione Nazionale per gli insegnanti che, nel 1905, cambia nome e diviene *Fédération Nationale des Syndicats d'Instituteurs et Institutrices publics (F.N.S.I.)*. Proprio a un Congresso della F.N.S.I, organizzato ad Angers nel 1910, viene fondata una rivista pedagogica, l'*Ecole Émancipée*, erede diretta de *École Rénovée* (1908-1909) dell'anarchico spagnolo Francisco Fèrrer. Questo strumento di divulgazione diventa espressione delle idee del ramo più a sinistra del sindacato, rappresentato da quegli insegnanti, attivisti rivoluzionari dell'epoca, la cui azione sindacalista diretta è agita non attraverso gli scioperi, ma nella pratica dell'insegnamento ispirata ai principi socialisti, orientata alla trasformazione sociale delle classi popolare. Cominciano quindi a circolare le critiche, provenienti dall'estero, dirette verso le tecniche pedagogiche tradizionali. Simettono in discussione i programmi alienanti e la falsa laicità, preferendol'insegnamento moderno della storia che metta da parte i sentimenti nazionalistici, e incoraggi lo sviluppo di una pedagogia capace di favorire il pieno sviluppo delle facoltà individuali dei bambini (Le Gal 2011).

La rivista attinge soprattutto dalle esperienze internazionali che nel tempo si sono intensificate. In particolare, viene dato ampio spazio al pensiero di Dewey, di cui abbiamo parlato nelle pagine precedenti, preoccupato dell'urgenza di avere una scuola più aderente alla vita, perché solo se l'educazione è radicata nel presenteè possibile avere una società progressista e democratica. Coerentemente con il suo pensiero, solleva una forte critica contro l'herbartismo, una metodologia molto diffusa nella scuola tradizionale che, partendo da un'idea di mente sprovvista di qualsiasi facoltà innata, ad eccezione della capacità mnemonica, considera come unici strumenti di apprendimento la ripetizione e la ricapitolazione attraverso l'insegnamento.

Ma questo è solo l'inizio. Nello scenario mondiale della pedagogia, tra il XIX e XX secolo si sviluppa unavera e propria "rivoluzione copernicana" che travolge a più riprese l'istituzione scolastica tradizionale – formalistica, disciplinare e verbalistica – e apre le porte alla pedagogia della sperimentazione, della teorizzazione interdisciplinare e antropologicamente centrata (Cambi, 2007). Sulla scia di questo fermento e per l'esigenza di ricostruire una società nuova e pacifica, si intensificano le voci dei pedagogisti, educatori ed intellettuali che condannano la "vecchia" scuola autoritaria, basata sulla centralità del maestro

e del manuale scolastico (Vial in Le Gal 2011). Nel 1911, Adolphe Ferrière (Ginevra 1870-1960), uno dei pedagogisti e psicologi più attivi e noti dell'epoca e fondatore nel 1899 del *Bureau International des Ècoles Nouvelles* (BIEN), al primo Congresso di Pedagogia tenutosi a Bruxelles afferma:

> J'appelle "Éducation Nouvelle" un mouvement pédagogique contemporain qui n'est nouveau que parce qu'il s'adapte aux besoins nouveaux de la société d'aujourd'hui. Il n'est point théorique mais pratique. Il s'est affirmé tant en Europe qu'en Amérique par la création de cent Écoles nouvelles qui, toutes, rompent avec une routine séculaire et tendent à rendre l'instruction et l'éducation à la fois plus phycologique et plus sociale" (Ferrière in Husson, 1946).

> Chiamo "ÉducationNouvelle" un movimento pedagogico contemporaneo, che è nuovo in virtù della sua capacità di adattarsi ai bisogni della società di oggi. Non è teorico, ma pratico. Si è affermato tanto in Europa quanto in America attraverso creazione di cento scuole nuove che, tutte, rompono con una routine scolastica e mirano invece a rendere l'istruzione e l'educazione al tempo stesso maggiormente psicologica e sociale. [Trad. It., ndr]

I pedagogisti cominciano perciò a ritagliarsi il loro spazio e se è vero che non esiste un comune metodo pedagogico, per tutti si può parlare, in linea generale, di "école active" (scuola attiva, ndr). Questa espressione (lanciata da Pierre Bovet) ha avuto grande successo con la pubblicazione nel 1921 dell'omonimo libro di Ferrière, *L'Ècole Active* - iniziato il 18 settembre 1921, il 23 ottobre, alle dodici e mezza, era stata completata la quattrocentoventicinquesima pagina del manoscritto (Hameline, 1993) - dove viene tracciata tutta la genealogia della pedagogia moderna, partendo dai precursori, come Socrate che preferiva parlare ai giovani, Rebelais con il suo *Gargantua*, o Montaigne che per primo condanna la forma "scolastica". Tuttavia, è J. J. Rousseau (Ginevra 1712 - Ermenonville, Oise, 1778) a rappresentare il vero padre della pedagogia moderna (Freinet 1922a).

Nella sua opera più celebre, *Emilio*, per rispondere alle esigenze di un'impellente trasformazione socio-culturale, Rousseau delinea un utopico metodo naturale, condannando le strutture sociali e politiche del tempo e ricercando il beneficio di una natura incontaminata, dove i bambini, personificati dal protagonista, sono liberi di esplorare e apprendere direttamente dall'osservazione e dalle esperienze vissute.

L’autore suggerisce quindi l’intervento dell’educatore indiretto, da esplicitarsi nell’osservazione e nella creazione di un ambiente o di circostanze vitali, concrete, che stimolano l’interesse presente, capace di condurre lontano. Il principio di fondo è quindi una rinnovata fiducia nell’essere umano naturale; il bambino è a tutti gli effetti un soggetto attivo, capace di apprendere autonomamente, sulla base di facoltà innate: parlare, camminare e mangiare, sono attività funzionali che vengono apprese senza alcuna lezione (Rousseau 1953).

Per l’insegnamento è estremamente importante riconoscere, in una comune natura umana, capacità di apprendimento universali, perché questo permette di superare la concezione psicologica che attribuisce alle capacità innate la colpa di qualsiasi mancanza (Meirieu 2014). La costante di tutta la pedagogia moderna si riduceinfatti alla questione del metodo inteso come sistema rigido e scientifico; nonostante la teoria e la pratica pedagogica sianodue dimensioni strettamente interdipendenti poiché “la teoria educativa è il sapere della pratica e la pratica è teoria in atto, anche implicita e inconsapevole.” (Orlando Cian 1997, p. 18), l’antinomiache si viene così a creare, diventa un incolmabile divario - mai davvero risolto - del mondo educativo, diviso tra programmi e scelte didattiche destinate a uno specifico contesto. Se l’idea di un’educabilità naturale e intrinseca in ognuno è inizialmente servita per giustificare le prime ricerche scientifiche nel campo dell’apprendimento, con il tempo i parametri di riferimento stabiliti scientificamente si sostituiscono alla complessità dei bambini concreti, trasformandosi in nuovi dogmi a cui doversi adattare.

I principi dell’osservazione e dell’espressione vengono quindi accantonati, in favore di certezze a priori che, appellandosi ad una conoscenza definitiva del bambino, devono facilitare il compito dell’educatore. La necessità di dimostrare la validità del proprio metodo porta la creazione diisolati centri sperimentali, dove, nel tentativo di fuggire dall’influenza sociale, si ricerca il beneficio della natura, abituati ad intervenire dall’alto, con un eccessivo intellettualismo, e pertanto, incapaci di influenzare concretamente il sistema scolastico ed il tessuto sociale più ampio.

Il panorama pedagogico si presenta quindi estremamente variopinto, caratterizzato da numerosi esperimenti di psicologi e riformisti, tra cui spiccano i nomi del pedagogista, neurologo e psicologo belga Jean Ovide Decroly (Ronse, 23 luglio 1871 – Uccle, 10 settembre 1932) e della pedagogista, educatrice e psichiatra italiana Maria Montessori (Chiaravalle, 31 agosto 1870 – Noordwijk, 6 maggio 1952) che hanno tentato di passare da una vocazione spontanea per il bambino alla costruzione di sistemi pedagogici puerocentrici, rispettivamente in un contesto di scuola primaria e di scuola materna. Maria Montessori, per

liberare il bambino dal controllo dell'adulto, con la creazione di materiali e l'allestimento di giardini per infanzia, ha tentato di elaborare un metodo scientifico che permettesse la massima felicità, autonomia e spontaneità infantile (Husson 1943).

Contemporaneamente, Decroly, nella sua scuola sperimentale di Rue de l'Ermitage (UCCLE), sulla base di un metodo di apprendimento sperimentale che potesse valorizzare l'esperienza diretta del bambino, ha elaborato un sistema educativo in grado di garantire continuità tra scuola e vita, partendo dall'idea che ilbambino è un soggetto dinamico in un rapporto biunivoco e complesso con il suo ambiente circostante. Grazie ai suoi studi psicopedagogici sullo sviluppo della lingua e dell'interesse dei bambini, ha perciò legato indissolubilmente l'apprendimento della lettura alla pratica linguistica orale, attraverso un metodo definito globale in opposizione a quello analitico-sillabico.

Sempre in base ai suoi studi sull'apprendimento, critica fortemente, così come Dewey, la divisione del sapere in rigidi scompartimenti e, conseguentemente, anche l'organizzazione dell'orario scolastico secondo le varie discipline. Secondo Decroly, infatti, è preferibile una suddivisione secondo centri di interesse poiché l'affettività svolge un ruolo cruciale nell'apprendimento infantile ed è importante lasciare al bambino la libertà di scegliere in base ai suoi bisogni funzionali (Husson 1946). Il programma della sua scuola nuova lo troviamo riassunto in un'opera del 1908 *Le programme d'une école dans la vie.*

È questo il palcoscenico sul quale entra in scena il giovane Freinet: un contesto pedagogico estremamente ricco a livello teorico, che muovendosi da una riattualizzazione del concetto rousseauniano di metodo naturale, vorrebbe presentare una risposta "scientifica", e perciò certa, al fallimento della vecchia istituzione scolastica, considerata troppo distaccata dal dinamismo della vita reale – sia per i metodi, che per via di una chiusura verso il mondo esterno. In un mondo in preda ad una trasformazione sempre più rapida, si avverte un forte senso di disagio, che nasce proprio dal proiettarsi in un futuro incerto. Da una parte si avverte l'euforia portata dal progresso tecnico-scientifico, dall'altra si vive l'incertezza del cambiamento che ormai, inevitabilmente fa correre controvento.

Freinet in virtù dell'importanza decisiva da lui riconosciuta alla vita di paese nella formazione del suo pensiero - "Non si può cercare di individuare i temi principali del pensiero pedagogico di Freinet in una dimensione astratta e atemporale" (Piaton, 1979, p. 19) - non può non essere sensibile a quel richiamo per lui essenziale e naturale tra educazione e vita, tra essere umano dinamico e ambiente sociale, così come delineato da Rousseau, il pilastro ancestrale del suo lavoro, ed è proprio il suo atteggiamento ambivalente nei confronti del progresso scientifico, che lo porta a guardarsi bene da una posizione metodologica statica,

scientista preferendo invece sempre l'apertura e la dinamicità della vita, perfettamente incarnata dai bambini stessi.

> In attesa di rendere il fanciullo un essere libero in un ambiente valorizzante, a lui proporzionato, l'educazione si accontenterà di preparare e offrirgli un'organizzazione tecnica e ambientale capace di suscitare le sue energie. Solo un'educazione intesa come "liberazione integrale degli individui" e attuata attraverso il lavoro e la collaborazione utile e produttiva, preparerà veramente alla vita. Naturalmente, la totale liberazione verrà, per Freinet, da una trasformazione completa dell'attuale società capitalistica e dall'instaurazione di un ordine nuovo, fondato sull'applicazione delle teorie marxiste. Società che rappresenta, per il Nostro, il valore supremo, che subordina a sé tutti gli altri e l'educazione stessa, la quale avrà come suo fine la formazione dell'individuo secondo uno spiritocomunitario e collettivistico. (Caporale 1973, p. 74)

2.2 La scuola moderna popolare: un movimento cooperativo

La corrente delle "scuole nuove" è stata sostenuta da un intenso lavoro di teorizzazione per evidenziare sia i fondamenti filosofici e scientifici, sia gli obiettivi educativi che hanno portato alla formazione della "pedagogia dell'attivismo".

Nel 1921, a Calais, nel sud della Francia, in occasione del primo Congresso, si formalizza il movimento *Educazione Nuova* e si crea la *Lega Internazionale per l'Educazione Nuova* con l'intento di riunire periodicamente pedagogisti anche molto diversi tra loro (anarco-libertari e fedeli alle istituzioni, cristiani e liberi pensatori, socialisti e liberali) come Maria Montessori, Adolphe Ferrière, John Dewey, Paul Geheeb, Roger Cousinet, Jean Piaget, Henri Wallon, Edouarde Claparède, Ovide Decroly, Pierre Bovet, Carleton Washburne (Le Gal 2011).

Lo scopo è quello di lavorare insieme ad un grande progetto di adeguamento degli strumenti pedagogici e didattici sulla base delle nuove conoscenze scientifiche acquisite in materia di psicologia infantile, in netta opposizione alla scuola e alla pedagogia tradizionali, legate a una concezione distorta della natura infantile che svalorizza gli aspetti attivi e produttivi, mantiene l'insegnamento separato dall'esperienza vissuta dai bambini e stimola il lavoro mentale attraverso mere ripetizioni meccaniche. (Cambi, 2007)

> L' "attivismo" fu ampiamente e nettamente consapevole di avere operato una svolta profonda nella pedagogia occidentale, sostenuta con impegno quasi missionario, oltre che dalla volontà di affermarsi attraverso associazioni internazionali […] e congressi, nei quali venivano sostenuti e difesi i principi dell'educazione nuova. La diffusione dell'attivismo provocò anche l'assimilazione di alcuni dei suoi elementi fondamentali da parte di ideologie educative assai distanti dai suoi presupposti psicologici e sociali, come la pedagogia cattolica e quella marxista, che, accanto ad una a volte accesa polemica rispetto alla concezione dell'uomo e della società a cui l'attivismo si ispirava, avviarono una progressiva attenzione, spesso genuina e sensibile, verso le soluzioni didattiche che il movimento della "scuola attiva" veniva proponendo. (Cambi 2007, p. 27)

Questi intellettuali, "personnages hors du commun, capable eux aussi d'imposer un progrès à des institutions et à une profession – une corporation – portée plutôt à reconduire le passé qu'à risquer de rompre l'équilibre si nécessaire du milieu éducatif" [Trad. It."personaggi fuori dal comune, capaci essi stessi di imporre un progresso alle istituzioni e a una professione – una corporazione – incline a rinnovare il passato più che rischiare di rompere l'equilibrio tanto necessario dell'ambiente educativo", ndr] (Vial, 2019 p. 65), nonostante la diversità di esperienze e metodologie, condividono l'idea che l'educazione sia inseparabile dal processo sociale e la necessità, condivisa da una generazione provata dagli orrori del primo conflitto mondiale – "il macabro imbroglio del 1914-18" (Freinet 2022, p. 21) - di edificare un'educazione nuova che favorisca lo sviluppo integrale delle capacità di ciascuna persona, nella sua individualitàe nella sua partecipazione a una società solidale. Freinet inizialmente trae ispirazione dalle intuizioni e dalle esperienze di questo movimento, sia per le sue idee pedagogiche che per le pratiche didattiche.

> La concezione moderna dell'infanzia perseguita dai fautori dell'educazione nuova – che si richiamarono volentieri a quegli autori del passato, come Rousseaue Pestalozzi, che andando controcorrente, avevano proposto di capovolgere la logica educativa del loro tempo – suggerì invece di valorizzarla per ciò che essa rappresentava: non, dunque, in vista dell'età adulta, ma in rapporto al suo pieno e disinteressato sviluppo per consentire a ciascun fanciullo di conseguire la cosiddetta "maturità dell'infanzia" secondo i suoi ritmi evolutivi, le caratteristiche psico-fisiche dell'età, gli interessi e i bisogni specifici. (Chiosso 1997, p. 54)

Nel frattempo la scuola pubblica francese riconosce il principio della "scuola attiva", come testimonia lo spirito innovativo dei programmi del febbraio 1923, promulgati dell'allora ministro dell'istruzione francese Léon Bérard (1919, 1921-1924) che dichiaral'abitudine una grande nemica dell'insegnamento e spronal'utilizzo di passeggiate scolastiche come valido supporto didattico; viene inoltre riconosciuta l'importanza dell'impostazione educativa di autogestione degli alunni per i quali si raccomanda l'introduzione di una maggiore autonomia e libertà. (Bérard in Chervel 1995, pp.313-331)

Nonostante gli incoraggianti passi avanti compiuti, Freinet non sottovaluta però i limiti ancora presenti nelle direttive dei programmi, con il riconoscimento soltanto parziale dell'importanza del lavoro manuale e del disegno, lontani dall'essere affermati in quanto fattori di cultura. Il timido tentativo di legare, seppur in maniera superficiale, la scuola alla vita, viene immediatamente vanificato dalle consuete lezioni *ex cathedra* comunque imposte dai programmi (Freinet 1973): "[…] il reste encore à se liberer des lois qui nous enchainent à l'école traditionelle" [Trad. It. "dobbiamo ancora liberarci delle leggi che ci incatenano alla scuola tradizionale", ndr] scrive nell'articolo "L'ècole active (fondaments psychologiques)", pubblicato sul n. 8 dell'*École Emancipée* del 18 novembre 1922.

Nel 1923anche Freinet partecipa al congresso della *Lega Internazionale per l'Educazione Nuova* che è stato organizzato a Montreux, in Svizzera. Se da una parte è entusiasta di quanto vede e ascolta, si rende conto che l'educazione predicata dai "pedagogisti di Ginevra", che si fanno "piccoli e timidi" quando si tratta di parlare del rapporto scuola-società, ha un carattere troppo accademico e borghese (Barrè 1996); l'*Educazione Nuova* è applicabile solo nelle scuole che già possiedono materiale didattico speciale e un'organizzazione scolastica che permette l'attività libera e l'individualizzazione dell'insegnamento (Caporale 1973), ricreando in laboratorio un ambiente artificiale e iperprotetto, destinato a pochi eletti. Freinet ne critica la deriva intellettualistica causata da una scarsa attenzione alla vita sociale e dall'imposizione di un materiale strutturato che esprime distinzioni intellettuali fatte dagli adulti. (Bottero in Freinet 2022). La sua delusione viene alimentata ancora di più nel constatare che non è stato invitato alcun pedagogista russo, percependo una sorta di cospirazione del silenzio riguardo all'esperienza rivoluzionaria sovietica. (Freinet 1925d).

In questa occasione si rafforza più che mai in Freinet la convinzione di quanto sia grande la distanza che separa la sua piccola scuola di Bar-sur-loup, e i centri sperimentali della *Educazione Nuova* – scuole speciali, con educatori e bambini selezionati (Freinet 1925d). Quindi, nonostante il suo disappunto non si traduca in un rifiuto categoricodelle

ricerche e delle produzioni psicopedagogiche portate avanti dall'*Educazione Nuova* (Barré 1996), è consapevole che la trasformazione e la sperimentazione di un insegnamento moderno, ampio, dinamico ed emancipatorio debba proseguire proprio nelle classi della scuola pubblica, convinto della stretta dipendenza tra scuola e ambiente perché non esiste educazione ideale, esiste soltanto educazione di classe.

> In effetti, lo studio dei suoi scritti rivela che i rapporti che fin dal 1921 si stabiliscono tra Freinet e l'Educazione Nuova si collocano sotto il segno dell'ambiguità. Attraverso quegli scritti il lettore giunge a distinguere, nel loro dinamismo, le fasi di una dialettica che, procedendo per parallelismi e superamenti, evolve generalmente dall'accordo al rifiuto; infatti, studiando la portata e i limiti delle Scuole Nuove improntate all'attivismo, Freinet se ne dichiara alla fine insoddisfatto e dimostra l'insufficienza sia delle giustificazioni teoriche che se ne danno sia delle applicazioni pratiche che ne vengono dedotte. (Piaton in AA. VV. 1978, pp. 76-77)

Il rifiuto di ogni metodo e strumento della pedagogia tradizionale – "Freinet si oppone radicalmente, per natura e per esperienza, al sistema pedagogico francese vigente" (Vial in AA. VV. 1978, p. 40) – e di forte critica a molti elementi che caratterizzano la pedagogia dell'*Educazione Nuova* portano Freinet – contadino di stampo mediterraneo, entusiasta e un po' poeta - a considerare come potenzialmente positivo tutto ciò che si pone in opposizione a tali prospettive. Sebbene i pedagogisti dell'*Educazione Nuova* abbiano indiscutibilmente il merito di essere stati i precursori di quella rivoluzione che fu l'attivismo, non sono però riusciti nell'intento di spostare definitivamente l'asse educativo, perché di fatto non raggiungono le radici del problema, ma tendono solo a mascherarlo sotto l'egida del rinnovamento: il centro della scuola per loro è rimasto il maestro piuttosto che il bambino: "nous sommes au service de l'enfant" – grida Freinet – e non viceversa (Freinet 1925a).

Per Freinet il vero esempio da seguire e addirittura il padre della nuova *Pedagogia Popolare* è Johann Heinrich Pestalozzi (Zurigo, 12 gennaio 1746 – Brugg, 17 febbraio 1827), con il quale condivide l'amore per i bambini, la dedizione alla causa del popolo, al rinnovamento scolastico e sociale, l'aver dedicato la vita all'attività educativa in condizioni estremamente difficili, l'aver agitosenza alcun metodo prescritto, seguendo come unico principioquello di prestarsi all'ascolto e alla comprensione dei bambini, tentando di creare

quell'atmosfera gioiosa di cui parlava Rousseau (Caporale 1973). Il suo progetto di rinnovamento ha dunque soprattutto un carattere liberatorio; Freinet pensa a riorganizzare la scuola in funzione del bambino in quanto persona integrale, con dignità, interessi e bisogni (Freinet 1964).

> Non, non! Il ne faut pas une pédagogie adéquate au temps e tau lieu où nous vivons. Le mode d'enseigner, le système d'éducation, oui, nous serons obligés de l'adapter aux écoles et aux maîtres existant actuallement. Mais les principes qui seront à la basede cette éducation, il faut qu'ils rompent avec le mensonge et le monstrueux égarement qui nous entourent. Car, sinon, comment l'éducation pourrait-elle influencer le progrés? (Freinet, 1921 p. 143)
>
> No, no! Non abbiamo bisogno di "una pedagogia adeguata ai tempi ed ai luoghi in cui viviamo". Il metodo d'insegnamento, il sistema di educazione, sì, dobbiamo adattarlo alle scuole ed ai maestri che esistono oggi. Ma i principi che saranno alla base di tale educazione, devono necessariamente rompere con le bugie e le mostruosità che ci circondano. Altrimenti, come potrà l'educazione influenzare il progresso? [Trad. It.ndr]

Nel 1935, trasferito forzatamente dopo una serie di decisioni arbitrarie non condivise dall'amministrazione locale, Freinet decide di rifiutare il cambio di destinazione e si dimette dall'insegnamento nella scuola pubblica. Insieme all'inseparabile Élise, sua moglie, anche lei insegnante, lasciata per sempre Saint-Paul, fonda la scuola di Vence, un'iniziativa privata (paradossale per una figura emblematica come Freinet, uno dei maggiori difensori della scuola pubblica), anche se popolare e cooperativistica, creata per sviluppare con maggiore libertà una pedagogia progressista. Freinet diventa indipendente, ma isolato per sempre (Barrè 1996). Con il sostegno della CEL – Coopérative Enseignement Laiç [CIL – Cooperativa dell'Insegnamento Laico, ndr] – fondata nel 1926 e che ora conta un migliaio di membri, passa dal processo al progetto, in modo del tutto originale e con un approccio globale che lega - indissolubilmente - scuola e società; non è soltanto una riforma dell'istituzione e della metodologia istituzionale, ma una concezione nuova dell'educazione e al tempo stesso una visione politica. In direzione di una pedagogia popolare, non alienata dalle costrizioni reazionarie, nasce *l'École Moderne* [la *Scuola Moderna,* ndr], una nuova avventura per Freinet – l'ennesima – l'embrione della nuova società educativache sarà interrotta solo dalla morte.

La scelta del nome è un omaggio al movimento spagnolo dell'educatore repubblicano (fucilato nel 1909 dai monarchici) Francisco Ferrer e la sua *Escuela Moderna* da lui aperta nel 1901 (Bottero, in Freinet 2022): pochi bambini, antimilitarista, antipatriottica, mista, senza punizioni ed esami, nel rispetto dell'autonomia del bambino e della sua libertà di coscienza. Una scuola che si situa nella tradizione di scuole socialiste e libertarie che oltre ad includere la corrente sovietica delle *Écoles du Travail*, secondo i principi delineati da Krupskaja - l'educatrice rivoluzionaria, moglie di Lenin - comprende anche la Colonia Gork'ij, al centro della trama del *Poema Pedagogico* di Makarenko, di cui ci siamo occupati nel primo capitolo, e le scuole libertarie di Amburgo.

Per comprendere la portata del movimento dell'*École Moderne*, non si deve sottovalutare l'influenza che questa corrente di scuole socialiste e libertarie ha avuto su Freinet*;* esperienze differenti, è vero, nate da ideologie politiche spesso profondamente diverse, ma che hanno in comune la visione integrale della persona, individuo autonomo e, al tempo stesso, parte di una collettività (Husson 1946). Per una società nuova serve un sistema educativo rigenerato, capace di formare gli uomini e le donne di domani (Le Gal 2011). Così, per indagare ed approfondire le esperienze scolastiche alternative del suo tempo, di cui aveva solo sentito parlare attraverso il sindacato, Freinet nell'estate del 1922 si reca ad Amburgo e poco dopo, nel 1925, assieme ad una delegazione di maestri europei (alcuni francesi, un lussemburghese, un belga, una italiana, unportoghese e alcuni tedeschi), raggiunge la Russia, nonostante i consigli allarmanti del medico, preoccupato per la situazione della sua salute.

Entrambe le esperienze lo colpiscono in maniera positiva, ma è in particolare il mese in Russia a sorprenderlo, perché non immaginava di trovare così tanto fermento. Visita numerose scuole ed è sorpreso dal fatto che sono tutte diverse: in Russia, infatti, in quegli anni, non esiste un tipo nazionale di scuola, ma soltanto lo spirito nuovo che è penetrato ovunque. Ciò che colpisce Freinet è la fiducia che sia i bambini e che i maestri hanno in se stessi e nella vita, un ottimismo pregnante derivante dall'ideologia di una società che marcia unita – cooperativamente. Il livello dei maestri russi non è superiore a quello dei francesi, il materiale nei locali a volte è appena sufficiente, ma l'obiettivo comune è chiaro: […] "la libération de l'individu dans un état social meilleur." (Freinet 1925c).

> Nella miseria dei primi anni costruttivi della rivoluzione, in una povertà che gli ricorda in modo così immediato quella di Bar-sur-Loup, egli si sente a suo agio. L'entusiasmo che anima così profondamente i pedagogisti sovietici è il suo stesso pane e la sua stessa ricchezza.

> È felice di poter parlare a lungo della tecnica della “tipografia a scuola” e delle prospettive che questa gli apre di fronte.La Krupskaja, allora ministro della educazione nazionale, riceve la delegazione al Cremlino e in una intervista spontanea e cordiale, mentre mangiano frutta offerta con semplicità, i delegati ascoltano dalla bocca della Krupskaja, le realizzazioni pedagogiche in corso e quelle progettate. Ciò che più colpisce nelle parole del ministro così umile di fronte all’immenso compito è quella continua attenzione nei confronti del bambino, dinanzi al quale il maestro scompare, e il desiderio di aprire delle nuove prospettive alle sue iniziative. (E. Freinet 1973, p. 55)

A questo punto, nutrito di speranza, l’inarrestabile Freinet, si dedica anima e corpo alla sua causa più importante, ovvero organizzare l’*École Moderne* e rendere i maestri degli educatori-rivoluzionari - “solo tutti insieme, educatori del popolo, realizzeremo la scuola del popolo, in mezzo al popolo, nella lotta del popolo” incalza in una delle tante espressioni retoriche da lui utilizzate (Bottero in Freinet 2022, p. 15) - che non solo riconoscono al bambino il diritto di partecipare alle decisioni che lo riguardano, ma lo aiutano ad esercitarlo all’interno della scuola e nella società, creando le strutture necessarie per un’autogestione cooperativa. La questione è urgente e non è possibile aspettare che ci siano tutte le condizioni necessarie alla sua realizzazione ideale, perché bisogna agire nel presente, partendo, a piccoli passi, dalla situazione data.

> Mais c’est à nous, en définitive, qu’incombe le travailprincipal sans lequel les plus belles paroles resteraient toujours de vaines paroles. C’est nous qui devons rechercher les techniques qui, avec un effort sensiblement semblable à celui fourni par les maîtres, sont susceptibles d’aiguiller l’enseignement et l’éducation en général dans la voi eque nous jugeons bonne: celle qui est marquée par la liberté, la spontanéité et le travail social. Et cela à l’École Primaire, c’est-à-dire dans nos classes qui seront toujoursrelativement nombreuses, dans des locaux pas toujours idéaux, où le matériel est rare et les ressources faibles; à l’école primaire des villes et aussi à celle des campagnes où l’enseignement a tant besoin de trouver une formule et une forme qui le marient intimement au milieu et au mode de vie. (Freinet 1925)

> Ma in fin dei conti è su di noi che incombe il lavoro principale, senza il quale le più belle parole resteranno sempre vane. Sta a noi ricercare le tecniche, le pratiche che, con uno sforzo abbastanza simile a quello fornito dai maestri possono condurre l’insegnamento e

> l'educazione in generale verso la via che giudichiamo buona: quella segnata dalla libertà, la spontaneità, ed il lavoro sociale. E ciò alla scuola primaria, e cioè dove le nostre classi saranno sempre numerose, in locali sempre poco idonei, dove il materiale è scarso, e le risorse deboli; alle scuole elementari urbane così come quelle delle campagne, dove l'insegnamento ha tanto bisogno di trovare una formula ed una forma che sposi intimamente l'ambiente ed il modo di vivere. [Trad. It., ndr]

Secondo Freinet, l'alternativa alla crisi politica, sociale e culturale di un'Europa lacerata dalla guerra, dall'odio e dal nazionalismo aggressivo, deriva dall'educazione, dall'azione politica e sindacale delle classi popolari. Prospetta un futuro in cui trionfi il socialismo, affinché il popolo, accedendo al potere,possa avere la sua scuola e la sua pedagogia; non serve apportare alla scuola un limitato rinnovamento o una riforma, bisogna rivoluzionarla totalmente per rendere possibile un'educazione che non istruisce semplicemente, ma fornisca a ciascuno la preparazione adeguata alla vita proletaria, permettendo di sviluppare al massimo la propria personalità all'interno della comunità "che egli serve e che gli serve" (Freinet in Piaton, 1979, p.107), nella quale la giustizia, la pace, la tolleranza, la conoscenza e la critica siano valori fondamentali.

Quindi, la prospettiva è duplice: individuale e sociale, in quanto il bambino è persona e cittadino in divenire. Questa pedagogia che guarda al futuro propone che si realizzi- nella famiglia, nella scuola - un mondo a misura di bambino che si evolve assecondando il suo ritmo e rispondendo ai suoi bisogni.

> A la base de tous nos malheurs, il y a la mauvaise éducation qui a été donnée jusqu'à maintenantet qui rend les masses plus dangereuses à manier qu'au temps où il y avaitune grande proportion d'illettrés. C'est que l'écolen'a pas "éduqué" au vrai sens du mot; elle a essayé d'instruire. On a oublié qu'il y a quelque chose qui compte plus que toutes les connaissances qu'on peut amonceler, c'est l'éducation, le développement de la personnalité avec son bon sen set sa raison…Il ne servira à rien que je sache plus tard comment les hommes célèbres agissaient, mais il faudra que je sache, au moment opportun, ce que j'aurai à faire. (Freinet 1921, p. 95)

> Alla base di tutto il nostro malessere, vi è una cattiva educazione che è stata impartita finora e che rende le masse più esposte alla manipolazione rispetto a quando vi era una grande

> proporzione di analfabeti. Il fatto è che la scuola non ha "educato" nel vero senso del termine; essa ha tentato d'istruire. Ci siamo dimenticati che vi è qualcosa che conta di più di tutte le conoscenze che possiamo ammassare, cioè l'educazione, lo sviluppo della personalità con il suo buon senso e la sua ragione … Più tardi non servirà a nulla che io sappia come gli uomini famosi abbiano agito, ma è necessario che io sappia, al momento opportuno, cosa è giusto che faccia. [Trad. It., ndr]

L'educazione, che non è un fatto fondamentalmente ed esclusivamente scolastico, va interpretata quindi come un terreno di esercizio quotidiano di diritti positivi, come pratica di buone relazioni interpersonali, come sviluppo di convivenza (Tamagnini 2002). È un'educazione liberatrice che pone le sue radici nell'ambiente di vita quotidiana, in modo particolare considerando il contesto sociopolitico che ne condiziona l'operatività, dove cruciale risulta la costruzione di un ambiente scolastico capace di stimolare e far fiorire comportamenti democratici e cooperativi. I molti adattamenti che Freinet apporta negli anni al suo progetto di *École Moderne* sono da ricondurre proprio a questo principio di realtà, di adeguamento alle condizioni di possibilità offerte dalla situazione concreta dei gruppi sociali a cui viene riferito, senza tradire però i principi essenziali formulati nel 1943, veri e propri comandamenti della scuola, che conserveranno la loro validità nel tempo e che sono stati unificati in un programma di dieci punti, qui di seguito sintetizzati:

1) Lo scopo dell'educazione è permettere al fanciullo di sviluppare al massimo la sua personalità all'interno di una comunità razionale che gli serve e che egli serve; 2) Il centro della scuola è il fanciullo e in base ai suoi bisogni e ai bisogni della società si sceglieranno metodi, strumenti, attività, materie di insegnamento e sarà fatta ogni scelta pratica e intellettuale; 3) È il fanciullo a costruire la propria personalità con l'aiuto degli educatori, che danno priorità alla sua salute, vitalità e creatività, piuttosto che alle nozioni da memorizzare; 4) Questa scuola del domani sarà una scuola del lavoro, inteso come principio, motore e filosofia della pedagogia popolare: l'attività attraverso cui si acquisisce ogni apprendimento; 5) La prospettiva della pedagogia popolare mette al centro il pensiero critico e la manualità (teste ben fatte e mani esperte) rifiutando quell'idea tradizionale degli scolari che li considera vasi vuoti da riempire; 6) La scuola dev'essere disciplinata, come frutto di un lavoro razionalmente ben organizzato e non sarà perciò un ambiente anarchico; 7) La scuola deve essere

> adeguata al XX secolo e all'uomo che lo abita; 8) Il riadattamento della scuola deve avvenire dalla base, quindi supponendo un'educazione che ha radici nell'ambiente, nella famiglia e nella tradizione; 9) Questa rivoluzione pedagogica nasce così dal disordine esistente, dal presente, convincendo della sua efficacia attraverso i progressi in atto e non a parole; 10) La scuola del popolo non può esistere senza la società popolare. (Piaton 1979, p. 109)

Per realizzare questo tipo di scuola è necessario stabilire con chiarezza che l'istituzione educativa non dipende dalle sole capacità dell'educatore o da un particolare metodo, ma si caratterizza in funzione del materiale a disposizione e dell'organizzazione tecnica del lavoro: in ciò consiste il suo "materialismo pedagogico". Il semplice impiego degli strumenti e delle tecniche dell'*École Moderne* portano a una trasformazione sostanziale della vita scolastica, poiché attraverso di essi si trasforma l'atmosfera della classe e così il comportamento dei maestri, favorendo uno spirito di liberazione edi ispirazione.

Il maestro è l'unico responsabile di questa scelta di rinnovamento, per cui il pericolo maggiore si trova nella sua eventuale passività e sottomissione a ideologie conservatrici, soprattutto se le ha interiorizzate a tal punto da non averne consapevolezza. Gli "educatori del popolo" sono quindi maestri consapevoli che si impegnano a livello sociale e politico, anche se non gli viene chiesta una precisa appartenenza sindacale o partitica; è fondamentale mantenere il centro sull'impegno educativo per una pedagogia popolare, laica e democratica come quella dell'*École Moderne*.

Nell'attuazione del suo progetto coesiste in Freinet la convinzione che le tecniche e l'organizzazione proposta possono realizzarsi solo in una società rinnovata, senza rinunciare però alla loro diffusione nella contemporaneità, poiché per gli educatori della *École Moderne* è importante lavorare nel presente e soprattutto trascenderlo, guardando al futuro. Per superare questa dicotomia, nell'ultimo periodo della sua vita, Freinet tentando di realizzare una pedagogia che sostituisca definitivamente lo "scolasticismo", intravede nel lavoro il motore capace di orientare il pensiero e il comportamento individuale e sociale, un ingrediente essenziale del progresso e della dignità umana, che risponde alla soddisfazione di alcuni bisogni fondamentali come creare, produrre e migliorare sé stessi.

Anche i bambini rispondono ai loro bisogni attraverso il lavoro, nella fattispecie il lavoro-gioco che ha lo stesso scopo di quello adulto, ovvero conservare la vita e migliorarla:"[…] la preoccupazione educativa essenziale deve essere quella di realizzare […]

un mondo […] a misura del bambino […] nel quale egli possa dedicarsi ai lavori-giochi, cioè a quelle attività che sono suscettibili di rispondere al massimo alle aspirazioni naturali e funzionali del suo essere." (Freinet in Piaton, 1979 p.139). All'interno di una formazione comunitaria, però, è necessario non prescindere dal principio della differenziazione, con un lavoro individualizzato, per preparare alle responsabilità sociali e attuare un adattamento alle diverse personalità.

Freinet non trascura il "sostrato" – come lo definisce Piaton – psicologico della sua rivoluzione pedagogica e, coerentemente con la sua visione del mondo, contesta la gran parte delle concezioni generalmente accettate, per proporre la propria, nata da una constatazione sulla realtà, piuttosto che da teorizzazioni astratte. L'*expérience tâtonnée* - o semplicemente *tâtonnement*- è un procedimento per tentativi sperimentali, "la grande legge che troveremo sempre al centro di tutti i ricorsi umani" (Freinet in Pettini 1968, p. 26) secondo cui si determina un processo generale di adattamento attraverso tentativi meccanici nella ricerca del cambiamento per ottenere la soddisfazione dei propri bisogni. Questi tentativi, inizialmente caratteristici del comportamento del bambino, vengono successivamente superati diventando regole di vita, determinando lo sviluppo dell'intelligenza e l'acquisizione delle conoscenze.

L'uomo, spinto da un intrinseco slancio vitale a crescere e migliorare, inizia a dirigere la propria azione verso i tentativi e le risorse più efficaci al proprio scopo, dando evidenza della propria dignità e così il *tâtonnement* si evolve passando attraverso periodi ripetitivi e fasi di scoperta innovatrici. Freinet sostiene, ad esempio, che il cosiddetto metodo sperimentale non è altro che un processo di *tâtonnement* risultato efficace quindi continuamente ripetuto e migliorato. Allo stesso modo, ogni sapere scientifico è il frutto di tentativi sperimentali precedenti e ciò significa che nessuna scienza è finita, anzi è valida solo fintanto che si evolve sulla base dei dati dell'ambiente e dei risultati dell'esperienza. Questo procedimento per tentativi sperimentali implica la possibilità di una metodologia della didattica in cui viene ribadito il ruolo dell'educatoreche permette di accelerare questo processo di *tâtonnement*. L'esperienza personale, guidata dal bisogno innato nel bambino di sperimentazione e di conoscenza, diventa quindi insostituibile, ma deve essere indirizzata perfacilitare lo sviluppo.

> Come è possibile intervenire nel processo personale di esperienza? Non si può certo pensare a un intervento di tipo autoritario, esterno; è errato credere che sia possibile "inculcare nel bambino, per così dire dall'esterno, il risultato della nostra personale esperienza", dal

> momento che "solo l'esperienza personale conta". L'unica possibilità di intervento per Freinet (che in questo troviamo perfettamente allineato con tutti i sostenitori dell'educazione attiva, da Rousseau a Dewey) si ritrova nell'organizzazione dell'ambiente in cui il bambino vive e compie le sue esperienze. Ambiente che dovrà essere ricco di possibilità, e quindi provvisto di materiali suscettibili di rendere il *tâtonnement* più rapido, più completo, più profondo, più sicuro nelle sue conclusioni". In breve, un "ambiente che aiuti (*milieu aidant*), organizzato cioè in modo da facilitare l'esperienza infantile. (Pettini 1968, p. 28)

Secondo Freinet in ogni uomo, di fronte ai problemi esistenziali sopravvive, una profonda insoddisfazione che si traduce nella spinta a migliorare costantemente la propria vita e quella degli altri. Per questi motivi è necessario che non si impedisca in alcun modo la crescita formativa dell'individuo e non si soffochi questo slancio vitale innato; questo può avvenire quando gli individui diventano oggetti alienati della macchina capitalistica che distrugge l'uomo e lo allontana dalla natura, l'ambiente che meglio si adatta ai suoi bisogni e lo arricchisce (Piaton 1979).

2.3 Le tecniche Freinet: per una pedagogia evolutiva

Nei quindici anni che trascorrono dal 1920 al 1935, quindi dal primo incarico a Bar-sur-Loup alla Scuola di Vence passando per St. Paul de Vence, Freinet concepisce una serie di strumenti educativi innovativi - oltre ad uno stile di lavoro cooperativo - che consolida e diffonde soprattutto grazie a riviste e materiale pedagogico prodotto dalla CEL per la promozione di attività e la formazione degli insegnanti.

Rifiuta di definire l'insieme delle sue "tecniche" come "metodo" - ribadendo a più riprese la sua diffidenza verso la pedagogia accademica per l'astrattezza di cui spesso ha peccato - poiché "non hanno nulla di definitivo in quanto sono soltanto delle risposte a bisogni emergenti, risposte ricavate in maniera sperimentale e sfruttando le occasioni e le disponibilità dell'ambiente." (Eynard in Freinet 1978, p. 13). Le "tecniche Freinet" - intese non come mera presenza di strumenti, ma come articolati procedimenti didattici, "la *realizzazione* dei valori, i quali non esistono affatto *per sé*, come nell'iperuranio platonico, ma solo in quanto si attuano nella vita a scuola" (Ciari in Pettini 1968, p. 7) - sonocaratterizzate da uno spirito educativo di continuo miglioramento e adattamento alla mutevolezza delle situazioni, senza cristallizzarsi in formule precostituite e non scaturiscono

da ricerche teoriche, ma dalla "pratica per tentativi" messa in campo da chi vive nella scuola, rifuggendo dalla fissità dogmatica di procedimenti uniformi.

> Questa grande parola metodo è stata talmente screditata da tutti i compilatori di manuali di ogni specie, che è difficile restituirle il senso preciso e completo che gli compete in educazione. Chi dice metodo, dice sistema di educazione basato su elementi sicuri, provati scientificamente e coordinati in forma assolutamente logica. Ora la scienza pedagogica è ancora ai suoi primi passi e nessun metodo oggi esistente possiamo considerarlo tale […] In tutto ciò non parleremo affatto di metodo, ma soltanto di tecniche educative. Vogliamo con questo appellativo mostrare innanzitutto che le diverse soluzioni che noi daremo di questi problemi non sono nulla per se stesse, senza lo spirito di quel metodo che devono servire; e in secondo luogo che questi procedimenti per quanto nuovi e ben studiati essi siano, sono sempre della nostra misura, cioè incompleti, soggetti a frequenti cambiamenti, a perfezionamenti incessanti, per una marcia ininterrotta verso un alto ideale educativo (Freinet & Freinet, 1976 pp. 69-70)

Quando, il primo gennaio del 1920, viene nominato maestro aggiunto alla scuola di Bar-sur-Loup con bambini dai sei agli otto anni, Freinet si rende conto della necessità di trovare modalità alternative all'insegnamento. I suoi problemi di salute, legati alla parziale invalidità che gli ha lasciato l'arruolamento nelle file dell'esercito durante la Prima Guerra Mondiale (mobilitato nel 1915, pochi mesi dopo, durante la battaglia di Verdun, viene ferito gravemente a un polmone), non gli permettono di parlare in maniera consecutiva per molto tempo, quindi non riesce a mettere in atto la classica lezione frontale basata sulla spiegazione: "L'ambiente malsano, privo d'aria, e la minorazione derivante dalla ferita rendevano impossibile al giovane maestro di far scuola come tanti altri, parlando continuamente e gridando. Spesso era costretto a sospendere le lezioni ed a sdraiarsi sopra un divano per riprendere fiato." (Pettini 1978, p. 11)

Inoltre, quando entra in contatto con le innovazioni delle *Scuole Nuove*, si ritrova nell'impossibilità di applicarle alla sua classe di villaggio e deve continuare la sua ricerca (Freinet, 1969). Nel tentativo di realizzare gli insegnamenti di Ferriére, incomincia a portare gli alunni fuori dalla scuola, attraverso la *leçon-promenade*, al cimitero o in cima alla collina, dagli artigiani, con l'osservazione dell'ambiente, in un clima "non scolastico" che permette di ristabilire in maniera più liberai rapporti tra gli alunni e tra loro ed il maestro:

> Basta con le lezioni! […] Risultato: tranquillità per tutti e soprattutto possibilità di creare fra bambini e gli educatori quella'intimità, quella fraternità senza le quali non è possibile avere una vera educazione; cessazione automatica di quell'atavica ostilità che mette gli alunni contro l'insegnante così come l'oppressione aizza gli schiavi contro i padroni. (Freinet 1978, p. 86)

Le passeggiate "da gesto di ribellione dettate dalla disperazione, quali erano state all'inizio, si trasformano in un vero e proprio *sistema di lavoro*" (Caporale 1976, p. 17). Si sperimenta entusiasmo e meraviglia e al rientro gli alunni portano con sé gli elementi raccolti nell'ambiente per poi discutere in classe di ciò che hanno osservato. Michel Barré riporta un'intervista del 1971 a Luca Pellegrini, uno degli ex-studenti di Freinet:

> Les "leçons de choses" en plein air étaient toujours l'occasion de découvertes passionnantes et chaque élève, en apportant ses brins de connaissances, contribuait à bâtir une leçon bien équilibrée et très vivante. Les insectes et les petits animaux n'étaient pas absents de ces discussions. Nous en apportions souvent en classe et le maître savait attirer notre attention sur le rôle qu'ils jouaient dans la nature. (Barré, 1996, p.24)

> Le "lezioni di cose" all'aria aperta erano sempre occasione di scoperte accattivanti e ciascun alunno, portando briciole delle proprie conoscenze, contribuiva ad imbastire una lezione equilibrata e viva. Gli insetti ed i piccoli animali certamente non mancavano nelle conversazioni. Spesso li portavamo in classe e il maestro non mancava di richiamare la nostra attenzione sull'importanza di questi animali nella natura. [Trad. It., ndr]

Le esperienzevissute nelle passeggiate incentivano la produzione di testi che vengono scritti alla lavagna dal maestro e poi letti, ricopiati e illustrati sui singoli quaderni. Per conservare e condividere questi ricordi - "cancellata la lavagna, voltata la pagina del quaderno, non resterà traccia tangibile d'un avvenimento vissuto, che così profondamente si è impresso nell'animo del bambino." (Freinet, 1959, pp. 3-4) - nasce l'idea della stampa e finalmente si abbandonano i manuali scolastici, raramente interessantiperi bambini, "Plus de manuels scolaires! Plus des leçons!", come Freinet ebbe modo di ribadire in un articolo pubblicato suln. 7 de *L'Éducateur*, nel novembre del 1964. Molte delle *Scuole Nuove* possedevano

un'aula apposita per la stampa, ma la "pedagogia Freinet" supera il concetto di strumento; l'uso della tipografia, ancorato a una concezione del linguaggio inteso nella sua dimensione sociale – "una comunicazione reale, che coinvolge il soggetto che comunica in maniera diversa da quella tipica rappresentata dal metodo dell'interrogazione" (Legrand, in AA. VV. 1978, p. 34) - porta a una nuova visione della scuola collocandosi all'interno di un'organizzazione a misura di bambino, e diventa "un mezzo per legare definitivamente il testo al pensiero in formazione del fanciullo" (Caporale1973, p. 18). Si crea così una continuità naturale tra le tante tecniche didattiche progressivamente elaborate, ognuna portatrice della filosofia soggiacente, conquistando strumenti sempre più adeguati.

> Le difficoltà incontrate nei primi tempi non sono certo da poco, ma vengono superate. I testi che si stampano vengono traforati a mezzo di perforatrici e tenuti insieme da un cordoncino. Essi formano il *Libro della Vita*, che diviene un vero *specchio* degli avvenimenti della classe, riflettendone tutte le manifestazioni degne di ricordo. Tuttavia Freinet non è soddisfatto: desidera che altri maestri siano informati di quello che egli ha fatto perché collaborino con lui o facciano meglio di lui. Umilmente egli riconosce che il rinnovamento della scuola non può avvenire ad opera di un solo individuo pur volenteroso! Giacché la stampa offre la possibilità di distribuire a volontà i testi, con una nuova, felice intuizione il giovane maestro intravvede la possibilità di uno scambio, fra scolari di classi diverse, del *Libri di Vita,* e di una corrispondenza da poter effettuare con alunni di scuole lontane. (Caporale 1976, pp. 18-19)

Freinet approda alla tecnica del testo libero (da non confondersi con la composizione a soggetto libero che presuppone che a in un dato momento tutti i bambini abbiano qualcosa da raccontare), la sua prima riforma operata in campo scolastico, convinto che i bambini abbiano le capacità di produrre composizioni valide, attraverso le quali apprendere la scrittura e la lettura stessa: "il Testo Libero […] viene a consacrare ufficialmente questa attitudine del fanciullo a pensare e ad esprimersi, passando anch'egli da uno stato di minorità mentale e affettiva alla dignità di un essere capace di costruirsi sperimentalmente la propria personalità e di orientare il proprio destino" (Freinet, 1969, p.18).

Attraverso lo sviluppo di questi testi – letti alla classe, corretti e scelti collettivamente per la stampa, e infineappesisui muri dell'aula – si afferma un metodo naturale di apprendimento della lettura e della scrittura che parte dall'espressione della vita stessa dei

bambini, immersi in situazioni stimolanti e motivanti. La scrittura affrontata con questa modalità libera promuove e afferma il contatto stretto tra la scuola e la vita di deweyana memoria, rompendo il muro che le separa, principio ispiratore di tutta la pedagogia Freinet e valore comune di tutte le esperienze legate alla pedagogia della *Scuola Moderna*.

Questa pratica è la tecnica centrale ed essenziale nella Scuola Freinet, il cuore di tutta l'attività scolastica, "è come un richiamo d'aria e di fiducia" (Freinet, 1978 p.28).Freinet edifica una didattica fondata sull'ascolto e sulla libera espressione dei bambini perché, per dirla con Michel de Montaigne, "è meglio avere una testa ben fatta che una testa ben piena".È necessario dare spazio alla conoscenza e alla valorizzazione di soggettività portatrici di saperi ed esperienze, di modi diversi di conoscere ed approcciare la realtà, ma soprattutto di una propria dignità; bisogna prestare le dovute attenzioni a tutti gli alunni senza eccezione e trovare procedimenti didattici validi per ciascuno (Freinet & Freinet, 1976).

> Un semplice maestro osa mettere in discussione tutto il sapere di una epoca, criticare i metodi in uso nella scuola elementare francese, la prima del mondo in ordine di tempo, ignorare volutamente la scienza psicologica che si vanta di poter misurare l'animo infantile … Ma proprio tutti concordi nel ritenere che sia giusto offrire ai figli del popolo gli strumenti per esprimersi? Lo scandalo scoppia nel 1933: il maestro non capace, trasferito d'ufficio, è invitato a starsene a casa, in congedo. Nel 1935, lo stesso maestro fonda la scuoletta di Vence; il movimento della Scuola Moderna non può più essere fermato. (Vasquez e Oury, in AA.VV. 1978, p. 10)

I bambini scrivono inizialmente dell'ambiente circostante, che imparano ad osservare sempre con maggior attenzione e coinvolgimento, poi, se ne avvertono il desiderio e la necessità, raccontano le loro emozioni, le loro paure, i loro vissuti; una dimensione, quella interiore, che, secondo Freinet, viene troppo spesso trascurata.Il valore psicopedagogico portato dall'entusiasmo di scrivere e leggere qualcosa di proprio – "scuola per la vita mediante la vita" - era ciò che avevano dimostrato anche altri pedagogisti come Cleparède, promotore della "scuola attiva" e dell'educazione funzionale, che nel 1930 scrive:

> Quando parlavamo di espressione infantile, di scuola su misura, di lavoro attivo, la gente ci guardava come se fossimo stati dei visionari o dei sognatori. Ma oggi, graziea Freinet e al suo gruppo, i nostri sogni diventano una palpabile realtà: comincia un'era nuova per la pedagogia. (AA.VV. 1978, p.9)

Nella *Scuola Moderna*, contro il pericolo della "scolasticizzazione", il testo libero può – e non deve – essere la principale attività della giornata, da cui nascono tutti i collegamenti e agganci per affrontare i contenuti delle diverse discipline. È essenziale che i bambini, invece che reprimere il loro slancio interiore, siano spinti ad esprimersi e liberarsi, ed è importante che scrivano il testo quando si sentono ispirati e non secondo un rigido programma. Il testo libero, inoltre, permette a ognuno di comprendere che ciò che si desidera esprimere ha importanza non solo per i compagni di classe, ma per tutta la comunità, pertutto ciò che esso ha di unico, originale e profondamente umano, al di là della correttezza ortografica e grammaticale che non viene comunque sottovalutata, liberando così il fanciullo e il maestro dalla schiavitù della forma.

> I normali compiti svolti dalla scuola tradizionale non possono certamente fregiarsi del bel nome di lavoro. Si tratta sempre di compiti scolastici, svolti non già in funzione dei ragazzi, ma soltanto in funzione degli adulti, dei loro programmi e dei loro manuali. Il fanciullo riesce a scorgerne le finalità solo in casi eccezionali; pertanto, egli non si sente spinto a cercare, a volere questo tipo di lavoro che ha il sapore di un dovere, di un obbligo mentre non sarà mai la normale risposta ad un nostro bisogno di creare, di produrre, di costruire, di svilupparci e crescere in modo da riuscire a dominare la natura che ci circonda. Non basta che qualcuno dica e ripeta: bisogna imparare, bisogna studiare la lezione e impegnarsi nel fare i compiti se si vuole essere promossi e conquistare così il diritto alla vita. (Freinet 1978, pp. 63-64)

A completamento del testo libero, sopraggiungono quindi il giornalino scolastico - lo specchio, il simbolo della classe - e la corrispondenza interscolastica, motivando ancora di piùla scrittura individuale. La scelta dei testi per la stampa avviene collettivamente, dopo che ognuno ha letto il proprio di fronte ai compagni, suscitandone o meno l'interesse. Si effettua la scelta dei testi più coinvolgenti e successivamente si vota democraticamente e il maestro partecipa alla pari degli alunni, evitando di forzare la scelta, perché "finché c'è qualcuno che comanda dall'alto e qualcun altro che deve obbedire […] non si sarà approdati alla disciplina costruttiva" (Freinet, 1978 p. 78). Il testo più promettente è quello che scaturisce maggior interesse, ed è perciò il più utile da un punto di vista formativo e culturale: "Per riassumere affermiamo: il testo libero non ha valore che nella misura in cui sia documento autentico,

socializzato, pretesto e argomento di un arricchimento verso la cultura e la conoscenza" (Freinet, 1969, p. 57).

Sin dalla prima circolare del 27 luglio 1926 de *L'Imprimerie a L'école* – la nuova rubrica da lui creata per contribuire alla creazione di una rete cooperativa di maestri – è chiaro che Freneit ha concepito la tipografia come un'opportunità per andare oltre il semplice testo libero scritto. La sua priorità è concentrarsi sull'organizzazione di una rete di scambi tra le scuole – sono sei nel 1926 – che partecipano all'esperienza tipografica: "Nel 1926 è avviata la pubblicazione de *La Gerbe,* raccolta mensile dei più significativi lavori degli alunni, scelti fra quelli delle scuole aderenti al nascente *Movimento Freinet."* (Caporale 1976, p. 20).

Si prevedono due tipi di scambi: uno giornaliero o regolare (deve avvenire due o tre volte a settimana) tra due scuole di livello più o meno simile, ed uno mensile tra tutte le classi che praticano la tipografia (Freinet 1926). Il rapporto di cooperazione e comunicazione insito nella corrispondenza arricchisce reciprocamente le due scuole, e più subentra il lato affettivo, più si intensifica l'attività: oltre allo scambio regolare dei libri di classe e dei giornalini inviati mensilmente, vengono spediti pacchi contenenti cibo, lettere, foto, e più tardi anche registrazioni video e sonore.

È un'innovazione educativa senza precedenti, poiché il lavoro del bambinoha ora un fine ed un'utilità innanzitutto sociale ed umana. Si apre così tutta una serie infinita di stimoli, di approfondimenti e di idee utili per la scrittura e la lettura: i bambini non scrivono e leggono più soltanto per sé stessi, ma per comunicare con i loro corrispondenti.

> Oggi, la nostra scuola entra nella vita circostante e ne diventa una componente. Per questo fatto, il fanciullo è automaticamente portato a riferire e ricondurre la propria attività nell'ambito di questa vita, il che costituisce sicuramente un fattore di equilibrio e di armonia. Se un cacciatore abbatte un uccello rapace, se un compagno trova un insetto, se un contadino dissotterra un fossile, la scuola riuscirà sempre a trarne un vantaggio […] La scuola diventa un elemento attivo del villaggio o del quartiere […]. Potremmo citare migliaia di esempi che forniscono ormai la prova tangibile che è nata una nuova forma di scuola, basata interamente sul lavoro vivente e all'interno della società (Freinet, 1978 p.73)

Contemporaneamente cresce la qualità dei testi scritti e stampati: i bambini, infatti, comprendono e sentono l'urgenza di potersi esprimere al meglio per esser compresi. Durante la messa a punto si guarda alla correttezza dell'espressione, alla scelta delle parole, all'esattezza nel riferire l'evento. Si moltiplicano le opportunità di approfondire la grammatica, l'ortografia, ma anche la storia, la geografia e le scienze. I bambini sono infatti desiderosi di far sapere ai loro nuovi amici cosa si mangia, si coltiva, e cresce in Provenza; vorrebbero mostrare i loro aranceti ed uliveti; parlare della loro storia e delle tradizioni, così come delle loro esperienze individuali.

Inoltre, in seguito alle prime esperienze positive, il giornale scolastico comincia a essere distribuito nel villaggio, trasformandosi così in un mezzo di comunicazione diretto con la comunità circostante, a partire dai genitori che, commossi alla vista del lavoro portato a termine dai loro figli, diventano spesso più rispettosi nei loro confronti (Freinet 2002). La possibilità di mostrare le proprie capacità e competenze al pubblico reale, oltre a portare grandi vantaggi sociali, rappresenta uno strumento di iniziazione alla vita civica con un inestimabile beneficio psicologico per i bambini stessi. (Freinet 1967).

Freinet è quindi riuscito a realizzare quello che è stato anche il grande sogno di Dewey e Decroly: tramite la tipografia e la corrispondenza, la scuola si è allineata con la vita, il "tempio" si è trasformato in un luogo di produzione del sapere, dove la comunità scolastica si riunisceper esplorare e collaborare, un "officina" dove la nozione di lavoro riacquista tutto il suo valore umano, individuale e sociale.

Al testo libero, essenza del lavoro individualizzato, si accostano molte altre attività, quali il disegno libero, le inchieste, i reportages, il cinema, la composizione degli schedari scolastici (una raccolta di documenti da utilizzare nelle ricerche e nelle sperimentazioni) e la biblioteca di lavoro (serie dimonografie per gli alunni scritte dagli insegnanti e sperimentate in varie classi prima della pubblicazione), le schede autocorrettive, i laboratori di lavoro (elettrico, d'arte – ceramica, pittura, tessitura – di scienze, legno e ferro, cucito e cucina e altro), i piani di lavoro che sostituiscono la programmazione dall'esterno e sono il frutto di una scelta collettiva della classe guidata dal maestro, i metodi naturali di apprendimento della lingua, del calcolo e di tutte le discipline.

Durante la giornata scolastica nella Scuola Moderna si deve dedicare un tempo adeguato sia al lavoro individualizzato sia a quello collettivo, per non perdere il legame tra il piano individuale e quello sociale. Per Freinet, capovolta la situazione educativa, la scuola ideale assomiglia a un piccolo villaggio, e diventano quindi necessari nuovi locali o una diversa utilizzazione di quelli esistenti e degli arredi disponibili. Le aule presuppongono una

classe non più centrata esclusivamente sui banchi, che vengono spostati in base alle necessità, alla cattedra viene tolta la predella e diversi scaffali sono utilizzati per raccogliere i testi e i materiali di ricerca. La disposizione degli spazi e la scelta degli strumenti e degli argomenti affrontati è diversa da scuola a scuola, poiché l'ammodernamento avviene sempre adattandosi alle caratteristiche ambientali, sociali, storiche e geografiche del luogo in cui questa scuola prende vita, e cioè si lega strettamente alla quotidianità della vita vissuta.

Queste scuole condividono i valori e la metodologia generale. Attraverso queste tecniche, come afferma Freinet, si modifica radicalmente il clima relazionale e i rapporti di lavoro, permettendo la realizzazione di una pedagogia sull'esperienza, dominata dalla ricerca e dal dubbio costruttivo, dal miglioramento costante degli strumenti in base alle difficoltà incontrate nel loro uso quotidiano. Ogni maestro che realizza una classe in linea con i principi della *Scuola Moderna* trova la propria via personale alla sua realizzazione, effettuando spesso un passaggio progressivo dai metodi tradizionali a quelli moderni, tenendo in considerazione il proprio temperamento, le proprie debolezze e punti di forza, e infine secondo l'ambiente e le risorse disponibili, anche nella scuola più umile, secondo i principi di una pedagogia del buon senso, non accademica.

> Le "tecniche di base" suggerivano e realizzavano un approccio *totale* alla personalità del fanciullo: la investivano ai livelli profondi e la impegnavano in attività manuali e intellettuali la cui condizione di riuscita era il rapporto interpersonale, l'attività collettiva, l'assunzione di responsabilità in funzione di una vita sociale e sentita come ricca di valore, di ispirazione. Il Freinet non aveva mai perso di vista questo, che non è un aspetto dell'educazione, come molti altri, ma è il suo significato essenziale. L'epoca del suo maggior successo è stata quella in cui a centinaia insegnanti venuti su in una scuola limitativa e riduttiva della personalità, chiusi in miti didattici di rendimenti soprattutto intellettuali, scoprivano […] con un nuovo senso della vita il significato profondo dell'educazione, le sue implicazioni morali e sociali, matrici della individualità creativa di ognuno. (Laporta in Pettini 1968, p. XVII)

Dopo essere stato l'anima, per più di quarantacinque anni, del movimento pedagogico che ha creato all'indomani della Prima guerra mondiale, il maestro del popolo, che ha consacrato ai bambini la propria vita – "Adulato dagli uni, detestato dagli altri, ignorato da molti […]" (Piaton 1979, p. 13) – prima di morire, in occasione del XXII Congresso della *Scuola Moderna*, invia un saluto che rappresenterà il suo ultimo contributo:

> I nostri scritti,- dice con voce velata di stanchezza edi commozione – le nostre riunioni, i nostri stages, non bastano più. È nostro compito esaminare in quale misura noi potremo dare un contributo a una grande impresa nazionale di preparazione efficace alla riforma pedagogica che oi ci auguriamo… Noi faremo con un numero ridotto di collaboratori ("camerades") il lavoro in profondità, suscettibile di aver posto a sé nella vita e nell'avvenire del nostro movimento… Lo strumento di base per la spinta in avanti è la nostra Coopérative de l'Enseignement Laïc che ci ha permesso di passare dalla fase dei progetti e della teoria alla realizzazione dei mezzi nuovi, base dell'intera nostra pedagogia… Con questo slancio di buona volontà degli anziani e dei giovani, noi tenteremo di armonizzare e di promuovere la marcia in avanti della scuola moderna nella sua via dell'amicizia e del lavoro." (Picot 1967, pp. 14-15)

"La neutralité c'est la mort. La vie ne peut pas être neutre" [Trad. It., "La neutralità è morte. La vita non può essere neutra", ndr] (Freinet 1925a). Dopo la sua scomparsa, l'I.C.E.M. – Institut Coopératif de l'École Moderne – [I.C.S.M., Istituto Cooperativo della Scuola Moderna, ndr], che a partire dagli anni Cinquanta diviene l'organo cooperativo direttivo del movimento a cui sono affidate le azioni educative e il controllo di una loro corretta esecuzione, continua la sua missione.

CAPITOLO 3 - LA PEDAGOGIA ISTITUZIONALE: SCUOLA, DESIDERIO E LEGGE

3.1 Il contesto

Gli Anni Sessanta a livello globale, in Francia in particolare, furono caratterizzati da alcuni eventi che hanno trasformato radicalmente la società e la cultura. Nel secondo dopoguerra la Francia conosce il grande periodo di crescita economica, del notevole incremento demografico, della migrazionepost coloniale - *Les Trente glorieuses*, come viene denominata quest'epoca per la sua durata di quasi tre decenni - che si interrompe nell'autunno del 1973, quando il 6 ottobre scoppia la guerra dello Yom Kippur, che coinvolge Israele, Siria ed Egitto, portando i Paesi Arabi adimuire la produzione e aumentare il prezzo del petrolio (i cui derivati rappresentavano quasi la metà dell'energia primaria utilizzata a livello mondiale), fino a porre l'embargo, che terminerà il 17 ottobre del 1974, sulla vendita agli stati che sostenevano Israele (i Paesi Bassi,il paese europeo più colpito, e gli Stati Uniti).

Alle conseguenti trasformazioni nazionali dell'economia, della società e della cultura contribuiscono gli stimoli di grandi impulsi al cambiamento. Nel 1962, dopo oltre un secolo di colonizzazione, finisce la Guerra d'Algeria (dipartimento d'oltremare della Francia) – "operazioni di mantenimento dell'ordine", diranno i Francesi – che provocò quasi cinquecentomila morti, tra militari e civili di entrambe le parti (soprattutto algerini), una narrazione costellata di episodi terribilmente violenti (torture), capace di scuotere in profondità la politica e la società francese, e che portò con sé restrizioni alla libertà personale, diminuzione delle garanzie giudiziarie, estensione delle competenze dei tribunali militari, significative limitazioni alla libertà di stampa e alla pubblicazione di immagini. Inoltre, dagli altri paesi europei ed extra europei, in particolare statunitensi, sopraggiungono influssi quali la nascita di un movimento di liberazione sessuale ispirato ad una nuova idea di democrazia e sviluppo a cui si ispirerà il movimento femminista teso al riscatto sociale e all'affermazione politica delle donne.

Tali rivoluzioni portano a una radicale trasformazione, anche grazie alle riflessioni dello psicoanalista austriaco Wilhelm Reich (1897-1957) e del filosofo e sociologo tedesco-americano Herbert Marcuse (1898-1979) - esponenti del Freudomarxismo (gli strumenti psicoanalitici dovevano essere impiegati assieme al materialismo storico e all'impegno politico rivoluzionario) – alla contemporanea commercializzazione della pillola anticoncezionale (23 maggio del 1960), ai vaccini contro la sifilide (una delle più diffuse

infezioni batteriche a trasmissione prevalentemente sessuale che, a metà del ventesimo secolo, vide una significativa dimunzione di casi grazie alla disponibilità di un efficace trattamento con la penicillina iniettabile) e alla scoperta, in ambito genetico, della struttura del DNA e del suo meccanismo di replicazione che, nel 1962, fece ottenere, a James Watson e Francis Crick, il Premio Nobel per la medicina.

Si delineano quindinuove forme della morale privata e sessuale, condizionate anche dalla massiccia presenza delle donne nel mondo del lavoro e dalle trasformazioni di una cultura giovanile che, influenzata dagli avvenimenti d'oltreoceano, diventa sempre più autonoma.

> Berkeley 1964 […] gli studenti difendono la loro libertà di esercitare attività politiche all'interno dell'università (in particolare, azioni contro la guerra nel Vietnam) senza le restrizioni delle norme arbitrarie e delle imposizioni delle autorità accademiche. L'origine del conflitto fu la decisione di vietare ogni propaganda politica o sociale, ogni colletta, ogni reclutamento a fini politici non graditi all'amministrazione dell'università. […] Nasce un programma, espresso da un quindicinale: il "Free speech Movement News Letters"; lo seguono centinaia e più tardi migliaia di studenti senza esperienza di azione politica diretta. La lotta insegna loro alcune verità fondamentali sulla natura dello stato, mette allo scoperto i rapporti che esistono tra autorità universitarie, il mondo degli affari, i politici locali e la polizia. La lotta degli studenti di Berkeley è significativa poiché sottolinea alcuni dilemmi che una società ricca ma sempre più burocratizzata si trova di fronte, illustra il tipo di crisi che una società di questo genere tende a suscitare. (Cohn-Bendit 1969, pp. 23-24)

In Francia (come nel resto del mondo) bisognerà aspettare qualche anno perché spiri quel vento rivoluzionario che, a partire dal 1967 (a Nanterre) porterà la maggior parte delle città universitarie al rifiuto del regolemento da parte degli studenti e che, nel 1968, diventerà *Il Maggio francese*, l'esempio forse più alto della lotta studentesca, "una breccia nella società capitalistica" attivata per ottenere trasformazioni nella politica, *in primis* nei luoghi del sapere (scuola e Università), "fabbriche di privilegiati" che producono in serie "macchine intellettuali" con una precisa destinazione, senza permettere democraticamente a tutti di acquisire la forma del linguaggio necessaria alla comprensione della società, perché, come sostiene Marx, "la classe che rappresenta la potenza materiale dominante della società è

contemporaneamente la potenza spirituale che in questa società predomina". (cit. in Cohn-Bendit 1969, p. 15)

> Avviatisi nei *campus* universitari americani, poi attecchiti in Europa, in Germania,in Italia e soprattutto in Francia, tali movimenti hanno dato luogo auna fiammata ideologico-culturale ispirata al pensiero delle "tre M" (Marx, Mao, Marcuse), orientata secondo i principi del marxismo rivoluzionario, ma anche secondo ispirazioni anarchiche, richiami trotskisti alla "rivoluzione permanente", atteggiamenti di estremismo contrari sia ai riformismi socialdemocratici sia ai comunismi bloccati dei paesi dell'Est. In questa fucina di pensiero rivoluzionario si rilancia il primato del politico e quindi la critica all'ideologia dei saperi e delle istituzioni sociali, per attuare un rinnovamento radicale della società, che si nutra delle tensioni dell'utopia. (Cambi 2008, p. 142)

Da più parti si è rilevato come, senza il *movimento istituzionalista,* nato in Francia negli Anni Trenta-Quaranta, intorno ad un gruppo di educatori e psichiatri - focalizzato sulle questioni di potere, di formazione dei soggetti, della relazione tra potere e formazione e di educazione alla libertà e, secondo Michel Lobrot (nel 1966 pubblica il suo primo libro, *La Pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion*), uno degli eventi più importanti del Novecento, sia per il numero di persone coinvolte che per l'influenza avuta sul cambiamento delle istituzioni sociali (Fonveille 1998) - il '68 francese sarebbe stato meno ricco di suggestioni libertarie.

> […] la crisi della cultura e dei valori tradizionali pone sempre più frequentemente agli individui non solo il problema della direzione della loro vita concreta, tanto nell'ambito del lavoro che in ogni altra manifestazione […], ma anche quello delle sue modalità, e infine del suo significato. Gli individui sono sempre meno in grado di risolvere questi problemi semplicemente accettando idee e ruoli ereditati dalla tradizione, e anche se li accettano non possono più interiorizzarli, vale a dire non ne accettano più l'incontestabilità. Quando queste idee e questi ruoli, altrettanto incompatibili con l'odierna realtà sociale che con i bisogni degli individui, precipitano in una crisi interna la burocrazia dominante cerca di sostituirli con la manipolazione, la mistificazione, la propaganda. Ma questi prodotti sintetici non resistono più degli altri ai cambiamenti della moda e non possono diventare altro che forme di conformismo mutevoli ed esteriori. Gli individui sono costretti allora a inventare, con sempre

> maggiore frequenza, nuove risposte ai loro problemi. Nel far questo manifestano la tendenza a autonomizzare il loro comportamento e i loro rapporti con gli altri, regolandosi con sempre maggiore frequenza sull'idea che un rapporto fra esseri umani non può che fondarsi sul riconoscimento della libertà e responsabilità individuale nella condotta di vita. (Cohn-Bendit 1969, pp. 150-151)

La rivoluzione culturale del *Maggio francese* ha creato una crepa nel meccanismo di dominio e asservimento, facendo risaltare la fragilità delle sovrastrutture della società dove il sistema funziona nell'interesse della minoranza che è al vertice.

> La critica dell'ideologia scolastica e quella dell'ideologia pedagogica furono i temi più significativi del dibattito del '68 intorno all'educazione. […] Anche la pedagogia – come sapere istituzionalizzato e come sapere tout court – "venne smontata" nei suoi condizionamenti e nel suo ruolo ideologico. Fu demistificata, fu smascherata nei sui processi, atteggiamenti e valori autoritari, nel suo collocarsi al servizio della società così-come-è (e quindi specchio e regolatore dell'ideologia) […] La Pedagogia è un sapere sempre schierato, ma *che* deve scegliere di schierarsi *per* l'emancipazione, *per* la liberazione dell'uomo, come soggetto-individuo e come genere. (Cambi 2008, p.144)

In questi anni, da una parte si è impressa l'impronta marxista della nuova *intelligentija* – come nel caso del filofoso francese Louis Althusser, che denuncia l'apparato ideologico di cui è rivestita la scuola, manipolando il soggetto e regolandone l'identità e la morale secondo i principi, i bisogni e gli interessi dell'ideologia della classe dominante - dall'altra, si assiste alla nascita della psicologia sociale che, confluita con la prospettiva psicoanalitica, focalizza l'attenzione sull'individuo e la relazione tra le persone e diventa una disciplina con pieno statuto autonomo (nel 1966 viene fondata l'E.A.E.S.P. - European Association of Experimental Social Psychology - che riuniva, e che riunisce tutt'oggi, gli psicologi sociali europei ed alcuni affiliati internazionali), all'origine della "rivoluzione psicosociologica" derivante dall'influsso della critica all'istituzione psichiatrica. Una nuova attenzione viene rivolta al micro-sociale.

> In questo clima di revisione radicale, dei processi educativi e del sapere pedagogico, vennero affermandosi alcuni modelli "alternativi" (come furono detti), che, soprattutto, si orientavano verso principi e valori "altri" rispetto a quelli borghesi e capitalistici, saturi di ideologia conformistico-autoritaria e repressiva. (Cambi 2008, p. 144)

3.2 Il movimento istituzionalista

Il *movimento istituzionalista* si sviluppa in due linee evolutive parallele, quella psicoterapica e quella pedagogica, che si pongono tra loro in un rapporto di stretta reciprocità -"osmostico" (Ardoino e Lourau 1994) - grazie al legame tra Jean Oury (5 marzo 1924, Parigi – 15 maggio 2014, Cour-Cheverny), considerato uno dei padri della Psicoterapia Istituzionale, e il fratello Fernand (18 January 1920, La Garenne-Colombes – 19 February 1998, Blois), uno dei fondatori della Pedagogia Istituzionale e, più in generale, attraverso rapporti culturali, ma soprattutto attraverso la mediazione di piccoli gruppi con una prospettiva orientata a superare i confini della scuola e dei luoghi di cura psichiatrica, per penetrare *tout court* nei luoghi della vita.

> L' "istituzione" è una struttura elaborata da un collettivo e che tende a mantenere l'esistenza di questo assicurando il funzionamento di uno scambio di qualunque natura. […] Si osserva talvolta che l'istituzione non assicura il funzionamento dello scambio, essa anzi lo blocca in virtù di un fenomeno che chiameremo "inerzia". Il gruppo, quando crea un'istituzione, si trova in accordo con essa, ma quando si evolve, la sua "domanda" cambia. Se esso non modifica le sue istituzioni, queste rischiano di non poter più svolgere la loro funzione e diventano alienanti per il gruppo. […] È necessario, in un piccolo gruppo, instaurare spesso nuove istituzioni che corrispondano alla domanda soggiacente che bisogna tentare di mettere in luce. […] La domanda del gruppo pare allora necessitare la creazione di un sistema di mediazioni per ristabilire lo scambio. Proprio attraverso questo sistema si stabiliscono i rapporti del gruppo con gli individui. (Ginette Michaud in J. Oury 1976, p. 190)

Nonostante le correnti di ricerca istituzionaliste legate, in particolare, all'analisi istituzionale di orientamento psicosociologico e autogestionale (Fonvieille, Lapassade, Bessière, Lobrot, Lourau) hanno sempre fatto riferimento alla psicoterapia istituzionale (dopo aver importato dall'America il termine "istituzione", Daumezon – insieme a Koechlinl - nel 1952, in un articolo introdusse per la prima volta l'espressione "psicoterapia istituzionale"), la letteratura

concorda nel ritenere la Psicoterapia Istituzionale molto più vicina alla Pedagogia Istituzionale di tendenza psicoanalitica, quella che fa riferimento a Fernand Oury. (Gueli 2018)

La Psicoterapia Istituzionale è quel movimento che, nell'ospedale psichiatrico di Saint Alban (in Occitania, nella Lozère, una delle aree rurali più povere della Francia), a partire dal 1936, sviluppa, attrraverso l'incontro tra psichiatria e psicanalisi, una nuova pratica circa i sistemi di cura (Ayme 1984). A metà degli Anni Sessanta, Psicoterapia e Pedagogia arrivano acondividere molte posizioni, contestando, ad esempio, le strutture "centripete" e generalizzate, le implicazioni del rapporto insegnante-allievo o insegnante-preside così come quello medico-infermiere o medico e infermiere-malato, e la modalità di scambio affettivo e verbale con il bambino o il malato.

> Per quanto sia esagerato voler paragonare l'ambiente scolastico a quello ospedaliero e, in apparenza, i bambini non siano affatto paragonabili a dei malati mentali, siamo stati sufficientemente sensibili all'analogia di certi aspetti relazionali per tentare una trasposizione e ci sembra che questo ci abbia permesso di chiarire un po' i fenomeni osservati in gruppi di bambini nell'istituzione scolastica. (Vasquez e F. Oury 1975, p. 281).

La nascita nel 1925 de *L'Ẽvolution Psychiatrique*, rivista di psicologia clinica e psicopatologia generale, realizza un primo incontro tra psichiatria e psicanalisi con l'accoglimento sia di progetti innovativi che di nuovi orientamenti psicoanalitici: "In Francia, solo dopo la Seconda Guerra Mondiale Freud comincia ad imporsi progressivamente nel movimento psichiatrico. Questo deriva in parte dall'incredibile ritardo delle traduzioni in francese." (J. Oury 1976, p. 181). Tali contributi si manifestano in particolare nella riflessione su un trattamento psichiatrico in grado di supportare i pazienti nella quotidianità.

Le riflessioni epistemologiche prodotte dal gruppo di lavoro della rivista, affiancate dalla lotta sindacale, favoriscono nel ventennio successivo quel necessario processo di modernizzazione, di creazione di strutture extra-ospedaliere e di riorganizzazione del personale medico-sanitario: il luogo di cura è finalmente orientato all'accoglienza, alla risocializzazione e alla possibilità di un trattamento sanitario in luoghi il più possibile vicini a quelli di vita degli individui. La tappa inziale di questo processo di revisione dell'istituzione psichiatrica coincide con la costituzione del gruppo *Docteur Batia* - "speranza", in basco -

che si anima proprio a Saint Alban e di cui fanno parte, tra gli altri, Georges Daumézon, Jacques Lacan e François Tosquelles.

Fuggito dalla persecuzione del regime dittatoriale franchista (1939 – 1975) che lo ha condannato a morte perché vecchio militante del P.O.U.M. (Partito Operaio di Unificazione Marxista), accolto nella clinica francese da alcuni amici medici (filo-comunisti), François Tosquelles (22 agosto 1912, Reus, Spagna – 25 settembre 1994 Granges-sur-Lot, Francia) è uno psichiatra catalano che ha profondamente segnato la psichiatria degli ultimi cinquant'anni del secolo scorso, "[…] resterà per tutti quelli che l'hanno conosciuto il modello del vero terapeuta." (Sanatrelli 2020, p. 83). La linea di Tosquelles si ispira ai principi contenuti in due libri che porta con sé dalla Spagna - allora sconosciuti in ambito psichiatrico francese - e che, nelle stamperie dell'ospedale, fa riprodurre clandestinamente: *Aktivere Krankenbehandlung in der Irrenanstalt* (Per una terapeutica più attiva nell'ospedale psichiatrico, ndr) di Herman Simon (neuropsichiatra tedesco) e *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité* (Sulla psicosi paranoica nei suoi rapporti con la personalità, ndr), la tesi di Lacan (psichiatra, psicanalista e filosofo francese). L'opera di Simon, in particolare, si fonda sulla considerazione che il luogo di cura sia un organismo malato da curare: il paziente deve essere parte attiva delle cure attraverso la "terapia occupazionale", il lavoro quindi può divenatare un mezzo di terapia.

> Ecco alcune regole preconizzate da Herman Simon: collaborazione di tutti i membri del personale; pratica delle riunioni medici-infermieri-malati; colloqui clinici comuni; studio delle resistenze interne degli psichiatri e del personale; rispetto delle difese del malato, senza toccare direttamente le parti vulnerabili e tenendo conto del "negativismo fisiologico"; nozione di lotta e di antagonismo medico-malato; nessuna debolezza verso il malato, ma sviluppo sistematico dei comportamenti sociali adattati che si esigono da lui ancor più che dall'individuo normale; preparazione del malato alla libera lotta dell'esistenza, atraverso un atteggiamento logico e corretto, esente da ogni aspetto moralistico o caritatevole; atteggiamento non permisivo, senza atteggiamento di rigetto di fronte ai progressi realizzati dal malato; ottimismo terapeutico senza manifestazioni d'angoscia di fronte ai disturbi del comportamento; valorizzazione dei malati attraverso la loro partecipazione al funzionamento operaio dell'ospedale eccc. Insisteva sul fatto che il medico può essere un sistema di "scambio impersonale" per permettere al malato di riprendere in mano la propria sorte e la responsabilità del proprio benessere soggettivo. Tuttavia il medico doveva impegnarsi personalmente per determinare i fattori dell'ambiente che influenzano il comportamento del

> malato. Tutto questo sforzo si articolava con un'assistenza familiare e con un'assistenza extraospedaliera, uscite di prova, trattamenti biologici; tutto questo su un nfondo di libertà: "open door", "no restraint", eccetera. (J. Oury 1976, pp. 174-175)

Tosquelles si ispira, invece, a Lacan, per le procedure di comprensione della psicosi che sono guidate dalle scoperte freudiane.

> Les discours du psychotique a un sens; encore faut-il se doter de moyens de lecture et de lieux pour dire. D'où l'importance des rencontres, des échanges et des réunions qui donnent toute leur place à la parole des soignants comme des soignés. (Ayme 1984, p. 114)
>
> Il discorso dello psicotico ha un senso; bisogno ancora dotarsi di mezzi di lettura e di luoghi per parlarne. Da questo deriva l'importanza degli incontri, degli scambi e delle riunioni che diano tutto il loro spazio alle parole dei curanti come pure quelle dei curati. [Trad. It., ndr]

L'ambiente terapeutico deve mettere i pazienti nella condizione di poter comunicare tra loro ed esprimere i loro "fantasmi" (le loro angosce ei loro desideri); vengono creati dei "club orizzontali", terapeutici, uno dei punti teorici più importanti, una riunione che, per tentare di modificare l'assetto gerarchico, coinvolge l'intero personale e che Tosquelles chiama *Colletivo* (corrispondente, come vedremo più avanti, al *Consiglio* della Pedagogia Istituzionale, l'unico luogo deputato alle decisioni): "Schematicamente, in un sistema tradizionale di tipo "piramidale", il club […] appare come una *superficie orizzontale* che taglia l'organizzazione verticale." (J. Oury 1976, p. 196). Sfruttando appieno le potenzialità offerte dalla struttura (ateliers, laboratori, attività ludiche ecc.) l'ospedale deve essere visto come un luogo dovesi curano sia i pazienti che l'équipe di curanti. (Ardoino e Lourau 1994)

> Si può dire che Tosquelles è all'origine dell'umanizzazione della libertà di movimento nell'ospedale psichiatrico, perché la parola circoli. La psicoterapia istituzionale è dunque un movimento che mette in causa pratiche e concezioni del campo psichiatrico nel desiderio di umanizzare le relazioni. Nata come pratica terapeutica, la psicoterapia istituzionale intende creare un luogo di libertà e di flessibilità all'interno delle istituzioni, dove sia finalmente

> possibile trovare una soluzione alle difficoltà e ai conflitti insoluti degli utenti, un'ipotesi diversa dall'alternativa tra alienazione mentale e adattamento sociale. Non si tratta di una tecnica fra le altre, è una pratica dei concetti basati su un inizio multidimensionale della psicosi, sarebbe adire la messa in atto di approcci differenziati: il sociale, lo psicologico, il biologico. (Sanatrelli 2020, pp. 84-85)

Saint Alban fa scuola e negli Anni Quaranta e Cinquanta arrivano molti psichiatri che, pur essendo di orientamento diverso, lavorano insieme con l'obiettivo di adattare i servizi ospedalieri psichiatrici agli interventi psicoterautici; qui, nel 1947, Jean Oury incontra Tosquelles, da cui apprende le tecniche, scegliendo però una prassi terapeutica ancora più attiva, che responsabilizza i malati e il personale dell'ospedale e considera l'edificio come un organismo malato che bisogna sempre trattare, tenendo in considerazione l'inconscio e gli effetti di *transfert* da cui deriva la motivazione.

> Gli psichiatri che sono all'origine di questo concetto di psicoterapia istituzionale non ignorano né la psicanalisi né la psicosociologia. Sono le difficoltà e al tempo stesso le necessità della psicoterapia in gruppo nelle istituzioni poco adeguate, che li hanno condotti a sperimentare e a proporre delle soluzioni, là dove la psicoanalisi nella sua forma classica si dimostrava impossibile. È a questa psicoterapia istituzionale che noi ci siamo rifatti quando abbiamo tentato di utilizzare concetti freudiani in una classe "istituzionalizzata", giacchè questi concetti erano già stati ripensati: il transfert o il fantasma in psicoterapia istituzionale, ecc… (Vasquez e F. Oury 1975, pp. 281-282)

E così, pochi anni più tardi, nel 1951, presso Château de Laborde, vicino a Blois, nella valle della Loira, J. Oury apre una propria clinica che ancora oggi resta modello attivo di psicoterapia istituzionale; lo raggiunge, per rimanerci tutta la vita, lo psicanalista e filosofo, Félix Guattari (30 marzo 1930, Villeneuve-les-Sablons – 29 agosto 1992, Cour-Cheverny), ex studente del fratello Fernand ai tempi in cui iniziò come supplente in una scuola superiore professionale.

La Borde si differenzia da Saint Alban per essere un luogo aperto rispetto al territorio e alle correnti intellettuali che si sviluppano altrove. Le difficoltà economiche iniziali condizionano per sempre l'impostazione metodologica della struttura, dove curanti e pazienti

si fanno carico delle questioni materiali e decisionali riguardanti il luogo di cura. Questa presa in carico collettiva produce importanti effetti terapeutici (gli scambi favoriscono il reinserimento sociale, l'apprendimento della vita in comune, l'accettazione dell'altro) e in poco tempo La Borde attira l'interesse dei migliori psichiatri che qui vogliono venire. Si moltiplicano così le *istituzioni interne* (che si differenziano dalle *istituzioni esterne*): un consiglio si riunisce e valuta il lavoro di ciascuno spazio, la sua efficacia funzionale e terapeutica ed è proprio a partire dalla pratica chesi riproduce l'*istituente* - che propone – in opposizione all'*istituito* – che è già consolidato; in altre parole, creare istituzioni interne dentro all'istituzione vuole dire costruire "piccole macchine" che sfidano "grandi macchine" (Bénévent e Mouchet 2015).

> L'insieme delle istituzioni deve profilarsi in questa paura permanente di non tenere conto di ciascun individuo che vi si trova a vivere. Se uno solo fosse dimenticato, il valore dell'insieme dovrebbe annullarsi. […] Ma ciò non vuol dire che ciascuno debba essere preso in considerazione, messo a suo posto o controllato dall'insieme del Collettivo nel suoo complesso. Quel che è in gioco è uno spazio molto personale di libertà, e il vettore che collega l'individuo al colletivo non dev'essere come una corda tesa; l'interesse che si ha per l'altro diverrebbe, in questo caso, tirannico, che sia o no camuffato come "terapeutico" o come "filantropico". (J. Oury 1976, p. 144)

La tanto auspicata rivoluzione psichiatrica generale non arriva presto poiché all'interno di questa prima corrente di psicoterapia istituzionale avviene, tra gli Anni Cinquanta e Sessanta, una divisione tra chi si schiera a favore o contro la psicoanalisi, a cui si aggiunge un'ulteriore presa di posizione divisiva legata a Lacan, impegnato in una battaglia teorica contro il trattamento della psicosi; sono tutti d'accordo sulla necessità di operare una trasformazione del dispositivo di cura, ma non sul ruolo della psicanalisi. Non tanto l'attività istituzionale di curanti e curati, quanto l'analisi dei processi, degli *acting out* e del linguaggio interno, diventano un supporto per la cura, che si trasforma in cura dell'intera istituzione.

I concetti (ancora oggi di grande rilievo teorico in area psicoterapica, pedagogica e socio-analitica) di *trasnfert*, *contro transfertistituzionale*, *trasversatilità* e *analizzatore*. alimentano la riflessione della Pedagogia Istituzionale (Hess 1975), una realtà culturale non accademica (militante a pieno titolo), che nasce in Francia, dove opera principalmente, a

partire dagli Anni Sessanta e si sviluppa per circa un ventennio, con lo scopo di creare una pratica educativa attiva - in una scuola che sappia prendersi cura di sé e delle relazioni umane al suo interno - che difenda, nel rispetto delle eterogeneità, la democrazia degli apprendimenti, e che per questo riesca a essere efficace.

> Nella torre Eiffel amministrativa, le reti di comunicazione sono particolarmente semplici. Uno stato maggiore di pensatori trasforma le informazioni ricevute in verità da diffondere. Senza "feed-back" possibile, le verità sono trasmesse dall'alto in basso: programmi, istruzioni, circolari, direttive, anche manuali, sembrano piovere dal cielo, come lastre. E la scuola viene lastricata di buone intenzioni… La "gerarchizzazione schiacciante" – l'espressione non è nostra – che è di regola, non favorisce affatto la comunicazione verticale in senso inverso. È ben difficile dialogare con una persona che è pagata per avere ragione…Non sono previste comunicazioni orizzontali che, d'altra parte, rischierebbero di rimettere in discussione tutto l'edificio […] La validità di questa organizzazione teocratica non è, secondo le nostre conoscenze, contestata seriamente dalle organizzazioni sindacali e politiche. […] Proponiamo tecniche capaci di cambiare la classe, ma potremmo proporne altre che farebbero della scuola una cooperativa di cooperative, un luogo di scambi e di linguaggio, capace di analizzare le informazioni provenenienti direttamente dal mondo reale, di allenare i ragazzi alla riflessione e all'azione collettiva. (Vasquez e F. Oury 1975, pp. 123-124)

Nel tempo, attorno al nucleo inziale (formato da psichiatri, psicoterapeuti, pedagogisti, insegnanti, psicologi, sociologi e psicosociologi) - connotato da una fortissima conflittualità (in parte controbilanciata dal rapporto di stretta collaborazione dei fratelli Oury) – si sono moltiplicati i gruppi, "una costellazione di iniziative e di persone in movimento, non facile da descrivere" (Cocever in Bassi e Canevaro 1978, p. 27).

> Tali tensioni animeranno il dibattito interno con grande forza e produrranno numerose scissioni interne (ad esempio quella di Fonvieille e F. Oury dal gruppo di Freinet, la successiva di F. Oury da Fonvieille in cui si muoverà il gruppo Lourau/Lapassade) leggibili anche come punti di rottura critici volti a smascherare l'ideologia e a sviluppare la portata emancipatrice del movimento. (Gueli, 1998, pp. 20-21)

Emanuela Cocever, ricercatrice nell'ambito dell'Educazione Attiva e della Pedagogia Istituzionale del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, ricostruisce un quadro di riferimento teorico valido per tutti i gruppi (Fig. 1), accomunicati dall'obiettivo generale (l'individuo non è oggetto, ma soggetto del processo che sta vivendo) e dagli orientamenti culturali (l'educazione attiva che fa riferimento a Freineit, la non direttività di Rogers – metodo che coinsiste nel mettere una persona o un gruppo nelle condizioni di risolevere insieme i problemi riscontrati, facilitando la comunicazione - e la dinamica di gruppo di Lewin – risultato di ricerche e osservazioni che portano a considerare il gruppo come un insieme significativo e non come un'addizione di individui non comunicanti gli uni con gli altri).

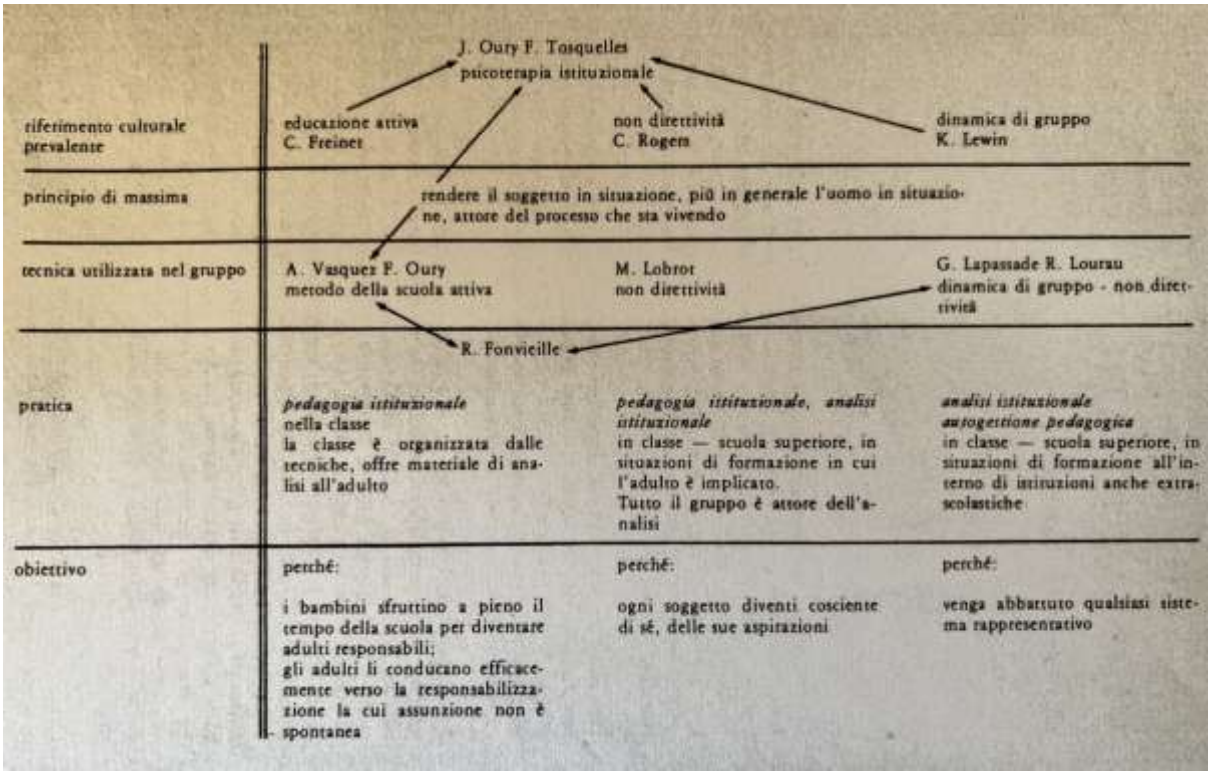


Fig. 1.Pedagogia Istituzionale: quadro di riferimento teorico

> […] questi due momenti di convergenza, il terreno culturale e l'obiettivo generale, suggeriscono entrambi una pratica legata al qui e ora della relazione fra formatore e soggetto in formazione che spinge gli operatori che vi si impegnano, a sfuggire qualsiasi adesione rigida ad una linea definita una volta per tutte, a favore della ricerca della verità e della possibilità di azioni diverse in ogni situazione. Questo non vuol dire che allinterno della

> pedagogia istituzionale non vi siano degli orientamenti emergenti, anzi. Un'abbondante letteratura ne documenta almeno tre […] [che, ndr] sono esito di numerose esperienze che hanno contribuito a delinearli così come appaiono e a loro volta ne muovono delle successive e collaterali, ognuna legata alle proprie intuizioni particolari e diffidente nei confronti delle assimilazioni attorno a temi di ricerca istituzionale costituite rapidamente sciolte, la cui vita effimera non ha lasciato una documentazione diretta. (Cocever in Bassi e Canevaro 1978, pp. 28-29)

3.3 La Pedagogia Istituzionale (psicoanalitica)

3.3.1 Da Freinet a Freud

Tra le pedagogie generate dal movimento istituzionalista una, in particolare, pone centrale l'idea della mediazione delle attività socio-terapiche, volendo creare, sia nei luoghi educativi che di cura, *istituzioni interne* per ripensare le pratiche e i dispositivi:

> Pour la psychothérapie institutionnelle, l'enjeu n'est pas de dénoncer en bloc l'institution psychiatrique, comme l'expression d'un ordre établi et oppressif, mais d'inventer des institutions dans lesquelles la force instituante ne s'éteigne pas et reste en éveil. La PI reprend à son compte cette visée d'inventer des institutions vivantes. Elle le fait à l'intérieur de l'établissement scolaire, envers l'«école-caserne ». On retrouve dans la pensée pédagogique de Fernand Oury et de ceux qui le suivent cette même référence centrale à la psychanalyse, à travers l'idée que les institutions s'adressent au désir inconscient des enseignants et des élèves. (Hess e Schaepelynck 2013)

> Per la psicoterapia istituzionale, la sfida non è quella di denunciare l'istituzione psichiatrica in blocco, come espressione di un ordine stabilito e oppressivo, ma di inventare istituzioni in cui la forza istituente non si estingua e rimanga vigile. La PI [Pedagogia Istituzionale, ndr] si fa carico di questo obiettivo di inventare istituzioni viventi. Lo fa all'interno dell'istituzione scolastica, verso la "scuola-caserma". Ritroviamo nel pensiero pedagogico di Fernand Oury e di coloro che lo seguono questo stesso riferimento centrale alla psicoanalisi, attraverso l'idea che le istituzioni si rivolgano al desiderio inconscio di insegnanti e studenti (Trad. It., ndr)

Come abbiamo accennato nelle pagine precedenti, alcuni pedagogisti ed educatori, che aderiscono alla Pedagogia Istituzionale, hanno ripreso le questioni critiche della Psicoterapia Istituzionale portando a una prima corrispondenza, le une dal punto di vista della curabilità, le altre della educabilità.

> La Pedagogia istituzionale si può definire: da un punto di vista statico, come la somma dei mezzi impegati per assicurare le attività e gli scambi di ogni ordine dentro e fuori la classe. Da un punto di vista dinamico, come la corrente di trasformazione del lavoro all'interno della scuola. I cambiamenti tecnici, le relazioni interindividuali e di gruppo a livello conscio e inconscio, la strutturazione dell'ambiente, creano situazioni tali da favorire, grazie alle istituzioni varie e variabili, la comunicazione e gli scambi. […] Il lavoro e la vita sociale non appaiono più come scopi, bensì come mezzi che molto spesso, si rivelano efficaci agenti di profilassi e di terapia. (Vasquez e F. Oury 1975, pp. 286-287)

Nel 1958, nel corso di un convegno del movimento Freinet tenutosi a Parigi, Jean Oury propone di chiamare *istituzionale* una pedagogia che istituzionalizza la classe per farne un ambiente di scambio (Oury e Pain 1972), anche se è solo nel 1962 che l'espressione *Pedagogia Istituzionale* compare formalmente, per iscritto, in un articolo di J. Oury, *Quelques problèmes de groupes en pratique psychiatrique et pédagogique* [Alcuni problemi dei gruppi nella pratica psichiatrica e psicanalitica, ndr]: "J'avais proposé, il y a quelques années, le terme de "pédagogie institutionnelle", à ce courant de transformation du travail à l'intérieur de classes, pensant que ce n'est pas hasard si ces grandes architectures – hôpital et école – posent simultanément des problèmes analogues" [Qualche anno fa ho proposto il termine "pedagogia istituzionale" per questa corrente di trasformazione del lavoro all'interno delle classi, pensando che non è un caso che queste grandi architetture - ospedale e scuola - pongano contemporaneamente problemi simili, ndr] (J. Oury in Lamarre 2015). In quegli anni le istituzioni educative e di cura francesi ricevono una spinta di rinnovamento grazie alle esperienze della psichiatria istituzionale, caratterizzate, come abbiamo visto, dalla ricerca di una dimensione maggiormente mediata.

> In una lettera personale a Freinet nel 1953, il Dr. Jean Oury faceva notare che non era soltanto la tipografia che si introduceva in una classe o un reparto d'ospedale, ma tutta una nuova struttura introdotta nel lavoro anche dalla tipografia, dalla scelta dei testi per il giornale. Si potrebbe dire che la caratteristica degli ambienti pedagogicici – e anche degli ambienti psichiatrici "istituzionali" – consiste in un continuo mettere alla prova e verificare il valore educativo o terapeutico delle diverse mediazioni. L'insieme di attività previste dalla psicoterapia istituzionale non ha valore in sé ma nella mediazione che si realizza fra chi cura e chi è curato, per le relazioni che promuove sia fra le persone sia fra i ruoli che ricoprono. (Santarelli 2020, p. 90)

Il movimento Freinet, di cui abbiamo trattato nel secondo capitolo, si ispira ai principi cooperativi della classe e, alla luce delle nostre riflessioni, è possibile ritrovare una forte connessione tra la pratica laboratoriale del lavoro a scuola e la procedura della psicoterapia istituzionale. F. Oury e Raymond Fonvieille (23 settembre 1923, Arras – 3 settembre 2000, Viuz-en-Sallaz) – nel 1954 a capo del movimento Freinet di Parigi e fondatore della prestigiosa rivista *Educateur d'Ile-de-France* – portano ancora più lontano tale riflessione, riprendendo gli apporti della Psicoterapia Istituzionale e sviluppandoli in una particolare corrente della Pedagogia Istituzionale a orientamento psicanalitico.

> Gli psichiatriche sono all'origine di questo concetto di psicoterapia istituzionale non ignorano né la psicoanalisi né la psicosociologia. Sono difficoltà e la tempo stesso le necessità della psicoterapia in gruppo nelle istituzioni poco adeguate, che li hanno condotti a sperimentare e a proporre delle soluzioni, là dove la psicoanalisi nella sua forma classica si dimostrava impossibile. È a questa psicoterapia istituzionale che noi ci siamo rifatti quando abbiamo tentato di utilizzare concetti freudiani in una classe "istituzionalizzata" […]. Per quanto sia esagerato voler paragonare l'ambiente scolastico a quello ospedaliero e, in apparenza, i bambini non siano affatto paragonabili a dei malati mentali, siamo stati sufficientemente sensibili all'analogia di certi aspetti relazionali per tentare una trasposizione e ci sembra che questo ci abbia permesso di chiarire un po' i fenomeni osservati in gruppi di bambini nell'istituzione scolastica. Così pensiamo necessario richiamare alcune caratteristiche della corrente di psicoterapia istituzionale. (Vasquez e Oury 1975, pp. 281-282)

L'inizio della collaborazione istituzionalista fra i due fratelli Oury iniza nei primi Anni Quaranta. Vissuto in un ambiente operaio con il desiderio di promozione sociale - "Il radicamento operaio della famiglia di Fernand Oury è profondo e antico al punto da costituire un elememnto essenziale della sua identità" (Santarelli 2017, p.81), il giovane Fernand entra in contatto con immigrati e rifugiati politici, vivendo esperienze che lo segnano profondamente; membro del Fronte Popolare, nel 1942 diventa un prigionieropolitico e incontra Tosquelles. Non manca la passione per lo sport, ed è in questo periodo che si avvicina alla boxe e all'arte marziale del judo e, proprio da questa disciplina, come vedremo, trae ispirazione per la sua pedagogia (le Cinture di livello).

Nel 1939 è maestro supplente in una classe molto numerosa, ma nonostante la situazione sfidante, si rifiutadi mettere in atto l'impostazione della "scuola-nuvola" - senza limiti, senza luogo, senza leggi – ma soprattutto della "scuola-caserma" – che prepara i figli del popolo alla sottomissione e al lavoro nelle fabbriche e negli uffici (F. Oury e Pain, 1972) - tanto criticata dai grandi pensatori francesi con cui si confronta, come Dolto, Deligny, Guattari. F. Oury è convinto che non esistano classi omogenee poiché ciascun alunno è unico e l'educazione non può che essere "su misura", come dichiarano i principi ispiratori dell'educazione nuova (che giustifica l'abbandono della costrizione), e Claparède (che parla di "rivoluzione copernicana" dell'educazione). La figura del maestro deve corrispondere a quella di un adulto vigilante e disponibile, in una parola, vivo.

> L'aumento del numero di ragazzi da scolarizzare ha provocato, nel migliore dei casi, la costruzione di grandi scuole luminose, sane, in cui le classi, concepite per il lavoro scolastico come lo si poteva concepire nel secolo scorso [XIX, ndr], sono collocate in serie. Spesso la mole dell'edificio, la rigidità dei regolamenti amministrativi, ma più ancora l'influenza delle abitudini scolastiche non permettono alla scuola elementare di adattarsi ai nuovi bisogni di una civiltà urbana, in cui il bambino d'età scolstica trova difficilmente il suo posto. (Vasquez e F. Oury 1975, p. 228)

F. Oury cerca una propria direzione e, in tempi non sospetti, è già un innovatore, come racconta lui stesso, in un'intervista pubblicata sul numero di novembre-dicembre del 1982 della rivista *Esprit*: "En 1945, dans ma classe, on avait fait un journal. J'avais réinventé. Jamais entendu parler de Freinet." [Nel 1945, nella mia classe, abbiamo fatto un giornale.

L'ho reinventato. Non ho mai sentito parlare di Freinet, ndr] (Lamarre 2015). Nel 1948, vive una crisi personale e professionale che lo porta davanti a un dilemma: cambiare mestiere o cambiare il mestiere. È a questo punto che la sua vita prende una svolta decisiva: raggiunge il fratello Jean, ancora alla clinica Saint Alban, ed entra in analisi con Lacan. Quando nel 1949 si iscrive a uno stage Freinet a Cannes, nel sud della Francia, la psicanalisi è già entrata a far parte della sua vita personale e professionale.

> Dès lors, dans le sillage de son frère Jean, […] Fernand ne cessera plus de fréquenter ces lieux [en particulier la clinique de La Borde à Cour-Cheverny], tentant de ménager des ponts entre ces deux modèles de structuration de la *praxis* qui s'ouvraient à lui simultanément: la pédagogie Freinet d'une part; la pratique des soins psychiques en institution, soutenue par les concepts de la psychanalyse, d'autre part», écrivent les auteurs. (Bénévent e Mouchet 2015, p. 107)

> Da allora, sulla scia del fratello Jean, […] Fernand non cesserà più di frequentare questi luoghi [in particolare la clinica La Borde a Cour-Cheverny], cercando di costruire ponti tra questi due modelli di prassi strutturante che si aprivano simultaneamente davanti a lui: la pedagogia di Freinet da una parte; la pratica della cura psichica nelle istituzioni, sostenuta dai concetti della psicoanalisi, dall'altra. [Trad. It., ndr]

Decide di cambiare il mestiere e per farlo deve riuscire a impiantare in una classe di città - e non di campagna - le tecniche Freinet, ed è così che entra a pieno titolo a far parte dell'I.C.E.M. (in quegli anni contava decine di migliaia di insegnanti *practiciens*, come, lo ricordiamo, sono chiamati i maestri praticanti delle tecniche Freinet). Tra gli insegnanti attratti dalle tecniche di Freinet alcuni parigini: oltre a F. Oury, Raymond Fonvieille, Marie-Josephe Denis, e altri. Il gruppo inizia la sua attività nella zona di Parigi, ma già nel 1961 nascono, tra questo gruppo di insegnanti dell'Institut Parisien de L'Ecole Moderne (I.P.E.M.) e Freinet, delle divergenze inconciliabili.

> Nell'ambiente rurale, fino a questi ultimi anni, l'evoluzione socio-economica è stata meno rapida, e la scuola aveva la possibilità di evolvere più che in città. L'insegnante effettivamente libero nei suoi metodi, e investito di fiducia, ha potuto adattare la "sua scuola"

> ai bisogni nuovi dei bambini e della micro-società di cui fa parte. Direttamente confrontati con la realtà sociale, gli insegnanti di campagna, fino a questi ultimi anni, sono riusciti a mantenere viva, nella misura in cui la adattavano all'ambiente, la scuola della III repubblica. Anche la partecipazione degli insegnanti di campagna ai movimenti di rinnovamente dei metodi pedagogici, e specialmente al movimente della scuola moderna di Freinet, sembra significativa. Nell'ambiente urbano i problemi si presentano in modo differente. (Vasquez e F. Oury 1975, p. 227)

Innanzitutto nelle classi urbane di scolarità normale ogni maestro cambia tutti gli anni; la classe, quindi, dopo aver superato un periodo iniziale di apprendistato comincia a funzionare cooperativamente proprio quando si inaugura un nuovo anno scolastico e bisogna ricominciare da capo, con il nuovo maestro in carica. Inoltre, c'è una difficoltà di tipo metodologico: le tecniche Freinet sono pensate per un ambiente di tipo rurale e la città sembra poco adatta a una pedagogia basata sul ricorso permanente alla natura; è quindi necessario far evolvere le tecniche per metterele in sintonia con le specificità del contesto urbano.

Ma le più grandi tensioni esplodono relativamente all'ipotesi di una maggiore apertura, possibile per le potenzialità della rivista del gruppo, *Educateur d'Ile-de-France,* che acquista sempre più credibilità a livello nazionale grazie al collegamento con *l'Institute Pédagogique National* (I.P.N.). Se inizilamente la rivista viene accolta positivamente poi, col passare del tempo, il fatto che, contrariamente alle disposizioni freinetiane, non sia distribuita ai soli membri della *Scuola Moderna*, solleva molte polemiche.

> Notre volonté d'étendre les techiniques Freinet dans les grandes centres a entraîné une orientation nouvelle du mouvement de l'école moderne. Ces techniques, plus indispensables en ville qu'ailleurs, sont plus difficilement applicables par des instituteurs qui se résignent mal à une réalité scolaire qu'ils ne peuvent pas changer seuls. Une politique d'action générale et de relations extérieures devanaient nécessaire et, l'expérience nous l'a montré, possible car il suffit d'informer correctement: les conditions que nous préconisons correspondant aux besoins actuels. C'est aussi, théoriquement, l'opinion de C. Freinet mais, dans la pratique, cette politique d'élargissement de notre action constitue une nouveauté et provoque des inquiétudes: son utilité n'apparaît pas d'emblée à la majorité Rurale du mouvement Freinet, qui ne peut s'intéresser sans effort à des problèmes ui ne la concernent pas encore.Des

divergences étaient prévisibles et souhaitablòes dans la mesure où une structure aurait per mis les confrontations et les synthéses. Nous savions que les décisions étaient ordinairement prises par C. Freinet devant un Conseil d'Administration de l'Enseignemenrt laîc, plus sensible aux incidences financières immédiates qu'aux conséquences lointaines d'une orientation. Nous savions qu'a tout moment, C. Freinet vaiat la possibilità de nous faire condamner par une majorité non informée de nos problèmes. (Fonvieille 1998, p. 16)

La nostra volontà di estendere le tecniche Freinet nei grandi centri ha generato un nuovo orientamento del movimento della scuola moderna. Queste tecniche, più indispensabili in città che altrove, sono più difficilemente applicabili da insegnanti che mal si rassegnano a una realtà scolastica che non possono cambiare da soli. Una politica di azione generale e di relazioni esterne diventava necessaria e l'eperienza ce lo ha mostrato, possibile poiché è sufficiente informare correttamente. Le condizioni che noi preconizziamo sono corrispondenti ai bisogni attuali. Questa è anche l'opinione di C. Freinet ma, nella pratica, questa politica di espansione della nostra azione costituisce una novità e provoca alcune inquietudini. La sua utilità non appare di colpo alla maggioranza rurale del movimento Freinet che non può interessarsi senza sforzi a problemi che non lo riguardano ancora. Alcune divergenze erano prevedibili e auspicabili nella misura in cui una struttura avrebbe consentito i confronti e le sintesi. Noi sappoiamo che le decisioni erano prese ordinariamente da C. Freinet davanti a un Consiglio di Amministrazione dell'Insegnamento Laico, più sensibile agli incidenti finanziari immediati che alle conseguenze lontane di un orientamento. Noi sapevamo che in qualunque momento C. Freinet avrebbe avuto la possibilità di farci condannare da una maggioranza non informata sui nostri problemi. (Trad. It., ndr)

Freinet, preoccupato che il gruppo parigino possa mettere in discussione la sua pedagogia, chiede la chiusura immediata della rivista, ma il gruppo parigino si rifiuta considerandola uno strumento indispensabile per prendere contatto e incentivare la crescita del movimento (è opinione di Rémi Hess, che la divergenza tra i due gruppi sarebbe stata conseguente al rifiuto che la maggioranza del movimento Freinet continua ad opporre alla psicanalisi e alle scienze umane).

En fait, il est évident que le Groupe de Psychotérapies Institutionnelles auquel travaille le docteur Jean Oury acceèlére la prise de conscience de pédagogues parisiens quant à l'apport

potentiel que l'on peut tirer de la pédagogues parisiens quant à l'apport potentiel que nl'on peut tirer de la psychanalyse dans le domaine pédagogique. La rupture se fait donc sur une base théorique (l'intyroduction des sciences humaines dans les cheap pédagogiques), mais cette rupture a une reali géographique: elle oppose le provinciaux (le centre du mouvement Freinet se trouve à Cannes) aux Parisiens. (Hess 1975, p.23)

Di fatto, è evidente che il Gruppo di Psicoterapia Istituzionale al quale lavora il dottor Jean Oury accellera la presa di coscienza dei pedagogisti parigini riguardo all'apporto potenziale che si può trarre dalla psicanalisi in campo pedagogico. La rottura si compie dunque su una base teorica (l'introduzione delle scienze umane nei campi pedagogici ma questa rottura ha una realtà geografica: oppone i provinciali (il centro del movimento Freinet si trova a Cannes) ai Parigini. (Trad. It.ndr)

I responsabili della pubblicazione, Fonvieille e F. Oury, vengono esplulsi dall'I.C.E.M. e durante l'edizione del Congrès de Saint Etienne sulle tecniche freinetiane, che si svolge dal 25 al 30 marzo del 1961, viene ufficializzata la rottura tra il movimento Freinet e il gruppo "dissidente" che prende il nome di G.T.E. (Group Techniques Éducatives) con Fovieille presidente. Il 18 maggio di quello stesso anno, il G.T.E. tiene la sua prima assemblea avviando una collaborazione con J. Oury e attuando finalmente una svolta – nell'aria da tempo - di tipo psicoterapeutico. A questo proposito F. Oury dichiara:

Il ne faut pas négliger le fait que le psychiatres ont une expérience dans le domaine coopératif. Or la coopération pose des problèmes qui nous dépassent; il serait intéressant de poser des questions sur ces problèmes: mettre en évidence la personnalité de l'éducateur sur sa méthode éducative; notre personnalité joue un rôl, il faut essayer de la définir. La thérapeutique institutionnelle dans les hôpitaux prophylactique dans une classe; l'attitude en classe d'enfants difficile et l'étude des relatons dans le groupe de la classe. (Fonvieille 1998, p. 20)

Non bisogna trascurare il fatto che gli psichiatri hanno un'esperienza nel campo cooperativo. Ora, la coopeazione pone dei problemi che ci attraversano, sarebbe interessante porre delle domande su questi problemi: mettere in evidenza la personalità dell'educatore sul suo metodo educativo, la nostra personalit gioc un ruolo, bisogna provare a definirla. La terapia istituzionale negli ospedali psichiatrici; l'aspetto preventivo nel lavoro in una classe;

> l'atteggiamento in classe di alunni difficili e lo studio delle relazioni nel gruppo classe. (Trad. It., ndr)

Il G.T.E. fonda la sua rivista, *Education et Techniques,* per pubblicare lo stato delle sue ricerche, focalizzate soprattutto intorno al problema della modernizzazione della scuola di città, introducendo nelle classi alcune attività e tecniche educative: "La pédagogie institutionnelle enrichit la pédagogie Freinet en se donnant des outils nouveaux." [La pedagogia istituzionale arricchisce la pedagogia Freinet dotandosi di nuovi strumenti, ndr] (Weigand e Hess 2008, p. 188). L'apporto dell'influsso di J. Oury e Pierre-Félix Guattari e le evoluzioni della psicoterapia istituzionale implicano nuovi orizzonti (medico, psicologico, sociologico, ecc.) che permettono di trovare nuove chiavi interpretative di ciò che avviene nelle classi.

> Freud introduce un nuovo asse di comprensione, l'inconscio, provocando un certo scandalo intellettuale: la sua concezione dell'uomo, se la si accetta, impone un rinnovamento della maggior parte delle scienze dell'uomo. […] Le modifiche introdotte dalla nuova educazione per ciò che concerne il contenuto, i metodi, l'atteggiamento del maestro, forse un giorno sembreranno meno importanti in rapporto a quelle che apporta, a nostro parere, una psicologia evolutiva, che tiene conto dei fenomeni inconsci, quando essa viene consosciuta e correttamente utilizzata. Forse allora avremo la spiegazione di fatti che finora resistono all'analisi: indipendemente dalla loro formazione, dalle loro intenzioni educative, dai loro metodi, certi maestri sono o non sono buoni educatori, intraprendono o no un'azione favorevole sull'evoluzione affettiva e intellettuale dei bambini. […] Non siamo del parere che,a questo riguardo, la psicologia, scienza recente, abbia detto la sua ultima parola. (Vasquez e F. Oury 1975, p. 234)

3.3.1.1 La Pedagogia Istituzionale Autogestionaria

Nel 1961, quindi, avviene la scissione ufficiale tra il movimento Freinet e il G.T.E. che, a sua volta, di lì a poco, subisce un ulteriore contraccolpo. Dal 1963 in poi, i rapporti con Georges Lapassade (10 maggio 1924, Arbus – 30 luglio 2008, Stains) – di formazione filosofica, sociologo, educatore, antropologo, psicosociologo dei gruppi, ideatore dell'analisi istituzionale e socioanalista (Gueli 2024) – che si era distinto negli *stage* formativi del gruppo

G.T.E. - avrebbero accentuato le divisioni all'interno del gruppo; F.Oury, in occasione di una conferenza prevista il 23 aprile vuole coinvolgere Lapassade, che, però, si propone come psicosociologo critico delle istituzioni. Il suo obiettivo, infatti, è quello di svolgere sial'analisi del gruppo e dell'istituzione nel corso dello *stage* stesso, sia uno *stage* di autoformazione in autogestione.

Lapassade difende una sociologia in azione con un intento sovversivo che derivava dalla psicosociologia dei piccoli gruppi con riferimento a Lewin. L'analisi istituzionale, così come concepita da Lapassade, cerca di svelare, nei gruppi, quello che è nascosto o represso dalla routinizzazione e dalla burocratizzazione del gruppo, per consentire agli attori di mettere in discussione il proprio ruolo e di riappropriarsi del gruppo. Lapassade sposta quindi il suo interesse verso gli aspetti politici dell'autogestione e questa nuova postura crea una irrimediabile divisione all'interno del G.T.E..

F. Oury rimprovera al gruppo di Lapassade, che ritiene necessario (attraverso l'autogestione) dissolvere la posizione di superiorità che l'insegnante occupa nella visione della Pedagogia Istituzionale (Lourau, 1970), di non aver tenuto conto della reale condizione dell'insegnante, una condizione di "subordinato senza potere" (Bénévent e Mouchet 2015). F. Oury pensa che l'analisi istituzionale non possa essere sufficiente a trasformare la situazione attuale nella scuola francese: la scuola-caserma non lascia alcuna libertà all'insegnante che può solo prendere iniziative (mal accettate dalla scuola) all'interno della sua classe.

Il rapporto tra Oury e Lapassade subisce una prima battuta d'arresto nel corso del suo intervento socio analitico al Colloque de Colombes, tenutosi tra l'11 e il 14 febbraio del 1964.

> Lapassade met en relation les pédagogues institutionnelles qui bénéficient de l'héritage freinétiste, de l'héritage du GTE, et donc de l'acuis de la psychothérapie institutionnelle, avec le courant des groupes dont l'entrée en France date de 1956, et avec le courant politique, qui prend racine dans une analyse de l'autogestion, comme théorie et comme pratique, qui s'intéresse de près à l'issue de la guerre d'Algérie, à l'évolution du socialisme yougoslave. (Hess 1975, p. 32)

> Lapassade mette in relazione i pedagogisti istituzionali che beneficiano dell'eredità freinetiana, dell'eredità del G.T.E., e dunque delle acquisizioni della psicoterapia istituzionale, con la corrente dei gruppi il cui ingresso in Francia risale al 1956, e con la

> corrente politica che ha le sue radici in un'analisi dell'autogestione, come teoria e come pratica, che si nteressa da vicino alla fine della guerra d'Algeria, all'evoluzione del socialismo jugoslavo. (Trad. It., ndr)

A F. Oury, che avverte una insormontabile distanza tra la sua visione della Pedagogia Istituzionale e il percorso intrapreso da Lapassade, non resta che cambiare idea su un suo probabile intervento nel programma della conferenza primaverile e inserisce la partecipazione di Aida Vazquez: questa scelta determina una nuova scissione tra F. Oury e Fonvieille, quest'ultimo interessato all'apporto di Lapassade:

> Des tensions entre la tendence de Fernand Oury er celle de Raymond Fonvieille se font jour. Oury donne priorité à l'apport psychanalythique, alors que Raymond Fonvieille donne priorité à l'apport du premier mouvement des groupes (dynamique des groupes) et surtout à la dimension politique de la pédagogie (vers l'autogestion) (Hess 1975, p. 24)

> Emergono alcune tensioni tra la tendenza di Fernand Oury e quella di Raymond Fonvieille, Fernand Oury dà la priorità all'apporto psicanalitico, mentre Raymond Fonvieille dà priorità all'apporto del primo movimento dei gruppi (dinamica dei gruppi) e soprattutto alla dimensione politica della pedagogia (verso l'autogestione). [Trad. It., ndr]

A seconda della prospettiva, ciascuno definisce la Pedagogia Istituzionale in modo diverso. Se il gruppo di Fernand Oury è interessato alla dimensione psicoanalitica dell'istituzione, il gruppo G.P.I. (Groupe de Pédagogie Institutionnelle), nato nel 1965, a cui afferiscono Georges Lapassade, Renè Lourau, Bernard Bessière, Michel Lobrote Fonvieille come capofila, è d'ispirazione più marcatamente psicosociologica e autogestionaria e ritiene che l'uso della psicoanalisi nella Pedagogia Istituzionale tenda a oscurare la dimensione sociale e politica delle difficoltà incontrate dagli studenti (secondo Bénévent e Mouchet, l'errore di Fonvieille fu quello di credere che la psicoanalisi e la psicoterapia istituzionale fossero di interesse solo per lavorare con casi patologici e non con tutti i bambini).

L'introduzione dell'analisi istituzionale, definisce una pedagogia in cui le *istituzioni interne* alla classe diventano mezzi la cui struttura può essere modificata. L'interesse principale del gruppo, e di Fonvieille in particolare, è di uscire dal contesto dell'analisi

dell'istituzione interna della classe e integrarlo con l'analisi della dimensione istituzionale globale del processo di scolarizzazione, riposizionando la classe nel contesto socio-politico. La coesistenza di due orientamenti diversi all'interno della stessa associazione è molto difficile (il G.T.E. si dissolve nell'ottobre del 1966). Da questo momento in poi i due movimenti scrivono, in piena autonomia e consapevolezza, la propria storia.

Prende quindi corpo l'interesse per le esperienze di autogestione che via via sono attuate in modo sistematizzato; il tratto principale del concetto di autogestione è la prospettiva di *rivoluzione libertaria integrale*: "L'autogestione è in primo luogo la liberazione delle forze istituenti" (Lapassade 1971, p.52). L'autogestione è individuata come "dispositivo analizzatore delle istituzioni", tema centrale del testo l'*Autogestione Pedagogica* (Lapassade 1975): l'insegnante della classe autogestita si integra progressivamente nel gruppo non più in base a burocratiche premesse istituzionali, ma su richiesta del gruppo stesso, i cui atteggiamenti e interessi vengono ad evolversi proprio grazie all'esperienza liberatrice vissuta.

> Lapassade aissait de côté les différences fondamentales existant entre des enfants, adolescents et jeunes adultes dans leur rapport à leurs enseignants et celui qu'entretiennent des formateurs et leurs *collègues* […]. Il laissait accroire également que les élèves et leurs enseignants ont le même pouvoir de décision sur l'organisation de l'école, du lycée, de l'université que les enseignants travaillant ensemble sur la base du volontariat dans un mouvement pédagogique. (Bénévent e Mouchet 2015, p. 215)

> Lapassade ha lasciato da parte le differenze fondamentali tra bambini, adolescenti e giovani adulti nel loro rapporto con i loro insegnanti e quello tra formatori e colleghi [in corsivo nel testo] […]. Ha anche portato le persone a credere che studenti e insegnanti abbiano lo stesso potere decisionale sull'organizzazione della scuola, del liceo, dell'università degli insegnanti che lavorano insieme su base volontaria in un movimento educativo. [Trad. It., ndr]

Con i fatti del maggio del 1968 la crisi del gruppo appare coincidente con una crisi delle istituzioni nel complesso.

> Gli eventi del Maggio francese hanno condotto all'utilizzo diffuso del termine Analiseur (analizzatore), essenziale per la comprensione del concetto di istituzione. Grazie al contributo del vasto movimento di controcultura di cui si fa portatore, si è dunque considerato il 1968 anno cardine della divisione netta tra il movimento della pedagogia istituzionale e quello della nuova pedagogia autogestionaria. Nel corso del 1969 è pubblicato il testo *L'analyse institutionnelle*, di René Lourau che si configurera, insieme ad altri, come testo di riferimento e che inaugurerà una nuova stagione di consapevolezza teorica del movimento. (Gueli 2018, p. 31)

3.3.2 La scuola è vita

Fernand Oury, "artisan pedagogue", come amava definirsi (Lamarre 2015), descrive così la sua pedagogia:

> […] un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfantset adultes dans des situations nouvelle set variées qui requièèrent de chacun engagement personel, iniziative, cation, continuité. (Oury e Vasquez 1991, p. 245)

> […] un insieme di tecniche, di organizzazioni, di metodi di lavoro, di istituzioni interne, nate dalla praxis delle classi attive. Essa pone bambini e adulti in situazioni nuove e varie che richiedono da ciascuno impegno personale, iniziativa, azione, continuità. [Trad. It., ndr]

F. Oury si riferisce a una pratica della scuola primaria che, utilizzando le tecniche messe in campo da Freinet, organizza la classe in una cooperativa di gruppi di lavoro modulabili: "Le attività motivate, l'apertura sul mondo, l'organizzazione precisa del lavoro, dei gruppi, la differenzazione dei luoghi e dei momenti, creano un universo di lavoro razionale, efficace, eminenentemente formativo." (Vasquez e F. Oury, 1975, p. 96). Il percorso di ciascuno- sostenuto, sollecitato e arricchito dalla corrente di idee scambiate - si evolve nella vita della classe che ritrova, nell'unità dello scopo e dell'azione, il suo status di gruppo – nessuno escluso (e non è un caso che F. Oury privilegi il lavoro con alunni disadattati: disadattati a che cosa?) – perché le tecniche di lavoro (come il testo libero, la stampa, il giornale scolastico, la corrispondenza scolastica), che ogni classe adatta alle sue caratteristiche, sono

mezzi di espressione e comunicazione messi al servizio del bambino in tutte le sue forme (orale, scritta, artistica, manuale).

> Qual è allora il compito del maestro, del professore? Quale deve essere la sua formazione dal momento che in questo tipo di scuola non è lui l'insegnante, ma il gruppo? Se è il gruppo che inizia alla vita sociale, questa non si realizza senza l'asse del maestro che, incluso nel gruppo, lo ordina e lo coordina. (Dolto in Vasquez e F. Oury, 1975, p. 21)

F. Oury, come molti altri insegnanti, educatori e ricercatori impegnati nella politica scolastica del secondo dopoguerra, aiutato da Aida Vasquez (26 settembre 1937, Caracas - 4 gennaio 2015, Parigi), una giovane psicologa e pedagogista venezuelana arrivata nel 1962 – "[…] ho l'onore e la gioia di avere nella mia classe una psicologa, vale a dire qualcuno che, per professione, dovrebbe capire meglio degli altri quello che succede nella "psiche" della gente. […] Quali fattori agiscono sulla evoluzione dei ragazzi? […] Come mai il gruppo è capace di far evolvere fino a questo punto gli individui?" (Vasquez e Oury, 1975, p. 35) - ha analizzato e sviluppato questa pedagogia cooperativa, attraverso il contributo della Psicoterapia Istituzionale, agganciata a sua volta alla tradizione freudiana, lacaniana e marxiana. Aida Vasquez, dopo essere entrata, in qualità di osservatrice, nella classe di F. Oury, commenta:

> Come poteva la tipografia vincere il mutismo? E la corrispondenza influire sull'enuresi? […] Forse avevo trovato quello che cercavo: una pedagogia capace di adattarsi ai ragazzi. […] Comunque, prima di spiegare bisognava capire. Prima di tutto studiare seriamente questo ambiente scolastico sconosciuto (altrove mi era stato detto che simili classi non esistoino in Francia) quindi non soltanto visitare, ma vivere le classi assieme ai ragazzi e al maestro. Volevo anche individuare quanto la psicologia, la sociologia, la micro-sociologia e la psicanalisi potevano aiutare a comprendere. Considerare anche la psicoterapia istituzionale nel cui ambito era stato fatto…qualche cosa del genere. (Vasquez e F. Oury, 1975, pp. 36-37)

Aïda Vasquez nel tempo diventa una figura indispensabile per l'opera del maestro di Nanterre, riuscendo a espandere molto la loro attività pedagogica (anche grazie alla formazione di un loro gruppo, interno al G.T.E., denominato G.E.T., ovvero Groupe

d'Education Thérapeutique), passando dagli articoli su riviste più o meno riservate alla pubblicazione in una grande casa editrice parigina. In particolare, viene prodotto, nel 1967 *Vers une pédagogie institutionnelle* (Verso una pedagogia istituzionale), un libro che inaugura la corrente psicanalitica della Pedagogia Istituzionalee, nel 1971, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (Dalla classe cooperativa alla pedagogia istituzionale), due opere annoverate tra i successi della letteratura pedagogica francese della seconda metà del XX secolo (Bénévent e Mouchet 2015).

Gli iniziatori della Pedagogia Istituzionale - prendendo in considerazione il materialismo, i fenomeni di inconsci e di gruppo - sono i primi ad aver fatto concretamente entrare le scienze umane nella classe e nella pedagogia con l'intento dichiarato di creare un ambiente educativo complesso come qualsiasi altro ambiente umano, un luogo dove l'organizzazione della vita di gruppo possa aiutare gli individui ad avere maggiore responsabilità, potere e libertà - "Faire des hommes avec des enfants. Ça s'appelle l'éducation" [Far diventare uomini i bambini. Questo vuol dire educare, ndr] (Bénévent e Mouchet 2015, p.110) – affinché possano diventare autori reali del loro agire: la classe propone, il soggetto decide.

> Guardare, senza fare altro, un compagno che lavora, concentrato su di un lavoro liberamente scelto in cui si esprime e si completa; vedere questo lavoro ricevuto come necessario dagli altri, vedere il maestro, l'adulto, presente, attento, assistere e autorizzare gli scambi gioiosi del gruppo e invitare ciascuno a esprimere a parole la sua opione, assistere alla elaborazione di idee a proposito di quanto dice uno solo, vedere che tutti i bambini sono ugualmente ascoltati, vedere abbozzare nuovi progetti che il lavoro ha fatto nascere, è, per il bambino che osserva, un invito alla cultura, alla società, più convincente di ogni "lezione magistrale", di ogni "compito" scritto in ordine, di ogni lezione imparata, recitata, annotata. Tutti gli spunti potenziali che i suoi fantasmi hanno finora prudentemente trattenuto, nascosti nel cuore del bambino silenzioso, solitario, cominciano a muoversi, a cercare un modo di esprimersi. La lingua si scioglie, i gesti si fanno intenzionali, avidi di incontrare gli altri, che hanno rivelato il diritto ad esistere. La presenza di un adulto, attento a non imporsi, gioca il ruolo di ordinatore, perché immagine adulta, immagine attiva, compiuta per tutti i bambini. Diventa allora, anche lui, uno con un nome e con un corpo che gli vengono da suo padre e da sua madre, cosciente d'essere una sorgente che può sgorgare, in parole, in sentimenti espressi, in atti, che potranno unirsi alle correnti vive di scambi nela classe. (Dolto in Vasquez e F. Oury 1975, pp. 17-18)

Per tentare di descrivere la complessità della classe cooperativa (che non nasce in un giorno, e perché nasca è necessario che il soggetto vi faccia il suo ingresso e questo può avvenire in ogni momento, anche il più insignificante), F. Oury e Vasquez, utilizzano l'immagine dell'atomo dell'esposizione di Bruxelles:

> Il nostro pensiero abituale, lineare, semplicistico, si rivela insufficiente davanti alla complessità della realtà? […] Raffiguriamo ciascuno di questi elementicome una palla, disponiamo su una sfera ideale e leghiamo ciascuna di esse a tutte le altre: si riconosce l'atomo dell'esposizione di Bruxelles. Al centro di questa sfera ideale, un luogo: lo spazio della classe in cui ci troviamo quando siamo integrati nella classe e sottomessi all'azione simultanea di diversi elementi. Questo luogo appare come il campo su cui può prodursi l'azione educativa. (Non c'è più posto qui, per fare distinzione tra ragazzi, maestro e psicologo). In questo luogo noi siamo "agiti" dai diversi elementi, ma possiamo anche agire su di essi, agire e non agitarci. Luogo d'ansia forse, ma anche d'azione, di vita. Sappiamo che anche la pedagogia pura è un'astrazione, quando non è un imbroglio puro e semplice. Sappiamo bene che la classe è nella scuola, purtroppo spesso nella scuola-caserma, sappiamo che questa scuola è nella città, che essa risponde ad una domanda più o meno esplicita della società. (Vasquez e F. Oury 1975, p. 121)

In occasione di una colonia di vacanza di adolescenti nel 1949 a Groix, nel 1952 con una colonia materna e ancora nel 1953, a Herbault, F. Oury sviluppa la sua *praxis* pedagogica – "depuis l'expérience d'Herbault, il est déjà attentif à la dynamique intrapsychique de l'enfant et aux relations entre enfants" [fin dall'esperienza di Herbault, egli è già attento alle dinamiche intrapsichiche del bambino e alle relazioni tra bambini, ndr] (Lamarre 2015) e rinventa il *Conseil de coopérative* [Consiglio di cooperativa, ndr], ripreso dalla tradizione freinetiana, e le *Ceintures* [Cinture, ndr] che rappresentano l'intelaiatura delle diverse possibili istituzioni interne della classe, un insieme ordinato di riferimenti simbolici, dei punti di riferimento, capaci di portare beneficio sia alle relazioni interpersonali che all'apprendimento: "Le istituzioni nascono da necessità create dalle attività e il metodo di insegnamento è strettamente legato al tipo di attività." (Vasquez e Oury 1975, p. 118). Bisogna precisare, però, che fornire un'idea adeguata delle istituzioni è difficile: designano tutte le dimensioni strutturanti e mediatrici della vita del gruppo e ogni gruppo ne elabora delle proprie in risposta ai suoi bisogni e le mette continuamente in discussione.

> Cosa intendiamo con il termine "istituzioni"? La semplice regola che permette di usare il sapone senza litigi è già un'istituzione. L'insieme delle regole che stabiliscono "ciò che si fa e ciò che non si fa" in un certo luogo e in un dato momento, quelle che noi diaciamo "le leggi della classe", ne formano un'altra. Ma diciamo istituzione anche ciò che stabiliamo: la definizione dei luoghi, dei momenti, degli statuti di ciascunio secondo il personale livello di comportamento, vale a dire secondo le sue possibilità, le funzioni (servizi, posti, responsabilità), i ruoli (presidenza, segreteria), le diverse riunioni (capi, equipe, classi di livello, ecc…), i riti che ne assicurano l'efficaia, ecc… Se volessimo descrivere tutto, daremmo un'immagine precisa ma falsa. […] Daremo soltanto un esempio: il consiglio di cooperazione […] La forma della riunione evidentemente varia, ma tutte le nostre classi cooperative sono caratterizzate dall'importanza del consiglio. […] Per capire ciò che succede, è necessario conoscere bene la storia della classe, i suoi problemi attuali. […] È essenziale conoscere le istituzioni, i ruoli, le responsabilità di ciascuno e poter decifrare il linguaggio del gruppo. (Vasquez e F. Oury 1975, pp. 94-95)

Il motore principale (senza la classe cooperativa perderebbe di significato) è il *Consiglio* – occhio, rene, cervello e cuore del gruppo (Laffitte 1999) – "una macchina per sdrammatizzare e chiarire il discorso, una macchina che insegna a tutti (maestro compreso) a parlare in modo utile" (F. Oury in Canevaro, 1983, p. 149) dove parole chiave e un rituale stabile organizzano la riunione facendo nascere un modo di parlare (il fatto che ciascuno sappia cosa succederà afferma e rafforza il potere dell'istituzione) e il maestro, che tende alla non-direttività, diventa un partecipante come gli altri (conserva però i diritti di veto in qualità di responsabile del gruppo), il potere esecutivo appartiene al presidente di seduta, i poteri giudiziari e legislativi all'insieme del gruppo (le sanzioni sono proposte dal gruppo e non dal maestro).

> Le conseil. Seul lieu de décisions, c'est la "clé de voûte" des institutions de la classe. Il n'existe pas sans elles, et inversement, la classe coopérative perdrait son sens sans le Conseil.
> Lieu fixe…dans l'espace de la classe. Si possible, on met le chaises en rond. Moment fixe, en gènéral, deux fois par semaine. C'est une coupure, une scansiondans le déroulement habituel. Même si l'on n'a rien à dire (ce qui est fort rare), on se réunit quand même pour se séparer aussitôt après: symboliquement, le onseil est indistructible. Des lois. Seul lieu de décision, limité dans l'espace et les temps, le Conseil est lui aussi protégé par des lois. […] Ces lois ne surgissent pas spontanément, elles s'élaborent au fur et à mesure des conflits ou des

> difficultés. […] Lieu de parole. La classe, milieu vivant, va donc inévitablement s'encombrer des tensions, de conflits, de blocages, etc. Le Conseil est fait pour épurer puis relancer la machine, dédramatiser, éclaircir less malentendus et rendre la vie possible en faisant qu'a nouiveau la parole circulare. […] Droit de veto. En tant que responsabile des progrés scolaires et de la sécurité physique et psychologique de tous, en tant que représentant es valuers de la société, l'adulte garde un droit de veto et le fait savoir. (Laffitte 1999, p. 118)

> Il Consiglio. Unico luogo decisionale, è la "chiave di volta" delle istituzioni della classe. Non esisterebbe senza di esse e, viceversa, la classe cooperativa perderebbe il suo significato senza il Consiglio. Un luogo fisso... nello spazio dell'aula. Se possibile, le sedie sono disposte in cerchio. Un orario fisso, generalmente due volte a settimana. È una pausa, un cambiamento nella routine abituale. Anche se non c'è nulla da dire (il che è molto raro), ci si incontria comunque anche per separarsi subito dopo: simbolicamente, il Consiglio è indivisibile. [Luogo] delle leggi. Unico luogo decisionale, limitato nello spazio e nel tempo, il Consiglio è anche protetto dalle leggi. […] Queste leggi non nascono spontaneamente; si sviluppano man mano che sorgono conflitti o difficoltà. […] Un luogo per parlare. L'aula, un ambiente vivo, sarà inevitabilmente gravata da tensioni, conflitti, blocchi, ecc. Il Consiglio è lì per purificare e poi riavviare la macchina, per disinnescare la situazione, per chiarire i malintesi e per rendere possibile la vita rendendo di nuovo circolare la parola. […] Diritto di veto. In quanto responsabili dei progressi scolastici e della incolumità fisica e psicologica di tutti, in quanto rappresentanti dei valori della società, gli adulti conservano il diritto di veto e lo rendono noto. [Trad. It., ndr]

Il Consiglio quindi non è un tribunale, ma un luogo di parola e di ascolto dove conta non tanto ciò che si dice quanto il fatto che sia detto e udito: "È troppo sottovalutata la possibilità di comprensione profonda, intuitiva, di un ragazzo per un altro ragazzo." (Vasquez e Oury 1975, p. 115). Tutta la classe deve orientarsi verso la comunità di luogo di linguaggio che quando si parla si illumina permettendo di trovare gli altri, ma anche se stessi.

Lacan direbbe che nel Consiglio la parola media fra il bambino e il compagno o l'insegnante e prende il posto dell'azione/reazione, sostituendo la comunicazione asimmetrica e unidirezionale con la condivione (Santarelli 2020). Il risultato non è l'assenza di problemi, ma la chiarezza reciproca frutto di una maggiore conoscenza; il silenzio spesso non fa che sottolineare un profondo disordine nella classe:

> Nove volte su dieci, comportamenti che sarebbero potuti sembrare cattiva condotta scolastica, per gli uni, o turbe del carattere, per gli altri, si rivelano poi reazioni più o meno normali ad avvenimenti minuscoli, ignorati precedentemente dalla classe, a volte, a situazioni angoscianti per qualcuno. È più utile cercare il difetto di organizzazione che la colpa individuale e cercare assieme le soluzioni: possono esssere cambiate al successivo consiglio, se non si rivelano efficaci. (Vasquez e F. Oury 1975, p. 100)

Oltre al Consiglio, uno dei pilastri della vita istituzionale è quello delle *Cinture* che, nel loro funzionamento, richiamano l'arte marziale del judo (stessa gradazione di colori). Nella Pedagogia Istituzionale teorizzata da F. Oury esiste una dimensione disciplinare molto forte che fa leva sul principio della conquista delle *Cinture* – la chiave per un insegnamento "su misura" - sancendo sia i progressi tecnici (cinture di livello) che rimandano a diversi stadi di competenza negli apprendimenti, sia di maturazione (cinture di comportamento) che non si occupano della personalità, ma di individuare la posizione di ciascuno in relazione alle esigenze della mini società cooperativa, senza cadere mai nel conformismo (la richiesta di adattamento andrebbe a discapito del soggetto).

Le *Cinture* sono probabilmente la chiave di volta del dispositivo semiotico, terapeutico ed educativo della classe di Pedagogia Istituzionale perché consentono di comprendere cosa del bambino si inserisce nella cultura della classe. In un ambiente stimolante i bambini vogliono crescere; l'istituzione delle *Cinture* alimenta il desiderio di diventare grande attraverso lo sguardo dell'altro. Se un bambino vuole rimanere piccolo è un problema suo, ma se la macchina semiotica funziona correttamente, il bambino ha gli strumenti - e le ragioni - per crescere (Laffitte 1999). La Legge non è ciò che ostacola il desiderio, al contrario, lo costringendo a rinunciare all'onnipotenza dell'istinto e a scoprire i propri desideri. (Bénévent e Mouchet 2015)

Un'altra delle istituzioni più importanti per la classe è *Le Quoi de neuf?* [Cosa c'è di nuovo?, ndr] una piccola riunione mattutina (tutti i giorni sarebbe l'ideale), un rituale, che non è né un momento di apprendimento né di correzione né di decisione, ma un luogo di parola, di accoglienza, un'istituzione che fa da "ponte" tra la casa e la scuola, uno scambio intimo (nulla a che vedere con la formalità del Consiglio) dove ognuno ha il diritto di prendere il tempo necessario per condividere le sue preoccupazioni, anche se non è sempre facile, perchè il tempo è limitato (solitamente non si supera la mezz'ora). In questo luogo succede spesso che faccia la sua comparsa l'inconscio, quindi è necessario che ci siano le

condizioni per la creazione e il funzionamento di un luogo educativo e terapeutico che corrisponda alla formula delle quattro “L”: Luogo, Limite, Legge, Linguaggio.

> Une réunion pour dire…ayant à la fois une fonction de libération et d’entraînement à la parole. Accueillir l’enfant au-delà de l’élève. Parfois une occasion, pour certains, de partager un fardeau trop lourd. *Faire de la place* pour le reste. Dire…quelles sont les nouvelles depuis la dernière fois qu’on s’est vus…l’extérieur: famille, école, quartier, ville, pays, monde… et “l’intérieur”: la façon dont on l’a vécu. Dire aux autres…ce n’est pas un monologue, les autres existent et réagissent, eux aussi ont à dire; les autres réagissent…parce qu’ils écoutede l’autre. (Laffitte 1999, pp. 100-101)

> Un incontro per dire... che ha una funzionesia di liberazione che di esercizitazione della parola. Accogliere il bambino oltre l'alunno. A volte un'opportunità, per alcuni, di condividere un peso troppo pesante. Fare spazio al resto. [Per] dire... quali sono le novità dall'ultima volta che ci siamo visti... l'esterno: famiglia, scuola, quartiere, città, paese, mondo... e l'"interno": il modo in cui lo abbiamo vissuto. Raccontare agli altri... non è un monologo, gli altri esistono e reagiscono, anche loro hanno qualcosa da dire; gli altri reagiscono... perché ascoltano l'altro. [Trad. It., ndr]

Le *Monografie* dei bambini – dove l’insegnante ha annotatao ogni giorno, per mesi o per anni, incidenti, parole, reazioni, disegni, testi, qualsiasi cosa che sia ritenuto significativo - sono una prassi, un’istituzione fra le altre, formano il cuore - “l’atomo” - degli scritti della Pedagogia Istituzionale. Su questo materiale simbolico interviene la psicanalisi, con una lettura della soggettività in situazione scolastica perché il modo di lavorare, attraverso le istituzioni, fa esistere nella classe un sistema di ascolto dell’ignoto, ovvero dell’inconscio.

> Lo abbiamo già detto: al posto tradizionale del maestro appare un “gruppo-soggeto” che parla e interpreta i dati, diciamo, psicoterapeutici. In altre parole, il ruolo maestro non sarebbe quello di essere uno psicoterauta individuale nella classe, ma piuttosto di intervenire in quella classe perché la psicoterapia venga svolta dalla classe; perché tutto ciò che succede in classe possa essere ripreso e rivissuto sul piano della parola. (Vasquez e Oury 1975, p. 149)

La classe e la scuola sono così attori decisivi nella strutturazione della personalità del bambino e dell'adolescente.

> Per poter approfondire il nostro chiarimento teorico in pedagogia, siamo stati costretti ad introdurre nelle discussioni sul gruppo di lavoro, nozioni, in apparenza complesse come quella di identificazione. Partendo dalle monografie: […] queste nozioni sono state comprese. Esistevano già ma non erano state nominate, il che li ha portati ad approfondire il loro studio con letture e con discussioni. Il fatto che un insegnante e dei bambini vivano assieme, lavorino e agiscano in un ambiente istituzionalizzato come quello che abbiamo descritto, produrrà continuamente effetti psicoterapeutici. Il maestro, i bambini, ad un certo momento possono diventare analisti del gruppo, capaci di dare, nella forma che conviene, l'interpretazione adeguata a reazioni, passaggi all'atto, all'*acting out*, ecc…, individuali o di gruppo. (Vasquez e F. Oury 1975, pp. 203-204)

Mémento de Pédagogie Institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif - di un "pensatore libero", un insegnante, un maestro, un educatore praticante di Pedagogia Istituzionale, uno dei più fedeli compagni pedagogici di F. Oury, René Laffitte (in realtà non c'è solo un autore, ma un piccolo gruppo di lavoro dell'Associazione *Verso la Pedagogia Istituzionale,* che riunisce una dozzina di *praticiens* con una grande esperienza delle tecniche Freinet e della Pedagogia Istituzionale) - scritto in anni abbastanza recenti, rappresenta la summa di tutti i concetti, le tecniche, le osservazioni, e le indicazioni utili a realizzare La Pedagogia Istituzionale a scuola - "la classe è una creazione" - e ne documenta la sua indiscutibile attualità.

> Cet ouvrage n'est ni une démonstration, ni un prospectus publicitaire d'itinéraire pédagogique. Il témoigne d'un champ de fouilles de plus de cinquante ans, et ce pendant plus actuel que jamais. La Pèdagogie Institutionnelle est un ensamble non clos de réponses possibile aux questions qui, même si elles ne sont pas posée, se posent quotidiennement à quiconque prétend faire œvre d'éducation et d'apprentissages. Il ne s'agit pas d'une mèthode. Comme la classe, il s'agit d'une réalité complexe qu'on ne peut appréhender rationnellement. Elle se caractérise autant par les questions qu'elle pose que par le réponses qu'elle élabore. Comme la mettre en œvre? (Laffitte 1999, p. 17)

> Questo libro non è una dimostrazione né un opuscolo pubblicitario dell'itinerario pedagogico. È la testimonianza di un terreno di scavi di oltre cinquant'anni, eppure più attuale che mai. La Pedagogia Istituzionale è un insieme aperto di possibili risposte a domande che, anche se non sono poste, si pongono quotidianamente a chiunque affermi di essere coinvolto nell'educazione e nell'apprendimento. Non è un metodo. Come l'aula, è una realtà complessa che non può essere afferrata razionalmente. È caratterizzata tanto dalle domande che pone quanto dalle risposte che elabora. [Trad. It., ndr]

Dopo la dissoluzione del gruppo G.T.E., F. Oury ha rinunciato all'idea di costituire un movimento pedagogico su scala nazionale, dedicandosi principalmente alla scrittura di libri, in collaborazione non solo con Aïda Vasquez, ma anche con Jacques Pain, Catherine Pochet e Françoise Thébaudin e questo gli ha permesso di diventare il riferimento teorico per tutti coloro che si occupano di Pedagogia Istituzionale di orientamento psicoanalitico. Dopo aver incontrato Michel Amram e Fabienne d'Ortoli nel 1973, ha sponsorizzato la scuola di La Neuville con Françoise Dolto, realizzando il sogno di una scuola sperimentale a scopo pedagogico e terapeutico.

Oggi sono centinaia le classe e le istituzioni T.F.P.I. (Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle) che hanno origine da F. Oury e dai gruppi di educazione terapeutica. Si tratta di un movimento attualmente molto attivo nel mondo attraverso istituzioni scolastiche o singoli insegnanti che si pongono le questioni del vivere insieme e dei problemi legati alla diversità degli utenti nella scuola, che trattano l'importanza dei dispositivi gruppali, la scelta dell'operatività anziché della competizione, la creatività nella formazione o l'apprrendimento delle comptenze sociali e civiche.

> Come rifondare agli occhi del bambino il senso di andare a scuola per crescere e imparare? È la sfida primaria del mestiere dell'insegnante così come i maestri e i teorizzatori della Pedagogia Istituzionale la articolano da più di cinquant'anni. Ci sono diversi modi per entrare nell'universo di questa pedagogia e, fra questi, c'è quello che consiste nel seguire la logica concreta delle classi cooperative. […] questa logica della classe (ancorata alle tecniche di organizzazione cooperativa del lavoro individuale e collettivo) è a sua volta materiale e simbolica (nel senso che gli antropologi designano attraverso di essa un ambiente di linguaggio, strutturato mediante una legge che crea degli individui, dei soggetti umani). La classe, così descritta, è una prassi, nel senso in cui Marx, per esempio, l'intendeva: un luogo

> dove gli operatori – i bambini come gli adulti – non sono gli agenti sociali di un processo di produzione (o di riproduzione), ma i padroni dei mezzi di questa produzione, della sua organizzazione, della sua regolazione – è proprio questa la via cooperativa di una classe. I soggetti sono ugualmente maestri del valore creato – all'occorrenza, delle produzioni linguistiche (degli apprendimenti, dei giornali dei testi, dei disegni, degli album, ecc.). Ma a tutto ciò occorre aggiungere una condizione, che spesso l'approccio marxista, o sociologico, ignora e che fa riferimento alla dimensione inconscia del desiderio del bambino […], di cui è portatrice la parola unica di ciscuno nella classe. Allora possiamo affermare di saper fare riferimento a una "prassi pedagogica", quella della classe cooperativa. (Santarelli 2020, pp. 137-138)

Si confrontano periodicamente in incontri internazionali ampiamente partecipati,mossi dall'intenzione di difendere la scuola umanistica, per non correre il rischio, come inneggia J. Oury nella prefazione all'opera di Laffitte sopracitata, di dimenticare la soggettività dei ragazzi a favore dell'oggettività delle prestazioni, escludendo l'incontro e il dialogo, perché la classe(cooperativa) – come sostiene Pierre Johan Lafitte (semiologo e maître de conférences presso l'Université de Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis) in una riflessione approfondita sulla Pedagogia Istituzionale – può essere un ambiente di vita, un mezzo di linuaggio dell' "essere di parole" qual è l'umano(Santarelli 2020), è un sistema aperto dove la parola è liberazione:

> Le but ultimede toute thérapie, de toute péagogie, n'est-il pas la déblayage des espace qui permet l'émergence du "singularier"? Il doit être toujours à l'horizon de notre praxis. Sinon nous nous trouvons dans la non distinctivité de l'un et de l'autre, dans la sérialité, l'uniformasation, rationnalisée par une version dégénérée de la veritable démocratie. […]
> L'avancée logique extraordinaire de Freud n'est-elle pas cette perspective de l'organisation du champ existentiel par la promotion la plus singuliére, la plus incomparabile, celle de l'inaccessibilité du désir incoscient, ce qui marque la différence d'un sujet à l'autre? Nous sommes loin de tasblature des "évaluations" officielles fondées sur une logique binaire: pure abstraction qui s'infiltre dans l'existence, dans le quotidien standardisé de "groupes" qui on perdu leur dimension groupale. (J. Oury, in Laffitte 1999, pp. 14-15)

> L'obiettivo ultimo di ogni terapia, di ogni pedagogia, non è forse la liberazione di spazi che permettano l'emergere del "singolare"? Deve essere sempre all'orizzonte della nostra pratica. Altrimenti, ci ritroviamo nella non-distinzione dell'uno e dell'altro, nella serialità, nell'uniformità, razionalizzata da una versione degenerata della vera democrazia. […] La straordinaria avanzata logica di Freud non è forse questa prospettiva dell'organizzazione del campo esistenziale attraversola più singolare, la più incomparabile promozione, quella dell'inaccessibilità del desiderioinconscio, che segna la differenza tra un soggetto e l'altro? Siamo lontani dal fare tabelle di "valutazioni" ufficiali basate sulla logica binaria: pura astrazione che si infiltra nell'esistenza, nellaquotidianità standardizzata di "gruppi" che hanno perso la loro dimensione gruppale. [Trad. It., ndr]

Educazione e apprendimento non sono sinonimi e tenerli insieme è molto complicato; la Pedagogia Istituzionale è un mezzo potente per stare bene a scuola – "Un bambino arriva all'età dell'obbligo scolastico. Al di là del nome anagrafico, chi è? Da dove viene? Che cosa sa? Perché è lì? Per cosa fare?" (Dolto in Vasquez e Oury, 1975, p.11) - per creare un buon clima (è a livello simbolico che si situano le leve dell'integrazione) e "non si tratta di perseguire obiettivi solo di socializzazione o solo di apprendimento, ma di apprendimento nella socializzazione, accompagnando il soggetto nella ricerca di significato in quello che sta facendo in prospettiva della sua complessiva formazione di persona e di cittadino" (Sandri 2010, p. 112) e anche se - parafrasando Freud – educare è un mestiere impossibile (Laffitte 1999), può così diventare piu semplice e appassionante.

> "Par où commencer? Par tout à la fois, par où vous voulez, ou plutôt par où vous pourrez…les éléments sont à la fois cause set effets le uns des autres. […] 1. Que savez-vous faire? 2. Que pouvez-vous faire: place, matériel, autorisation? 3. D'où viennent vos élèves, qui sont'ils? (Laffitte 1999, p. 343)

> Da dove cominciare? Con tutto e subito, dove vuoi, o meglio dove puoi… gli elementi sono causaed effetto l'uno dell'altro. […] 1. Cosa sai fare? 2. Cosa puoi fare: spazio, attrezzature, autorizzazioni? 3. Da dove vengono i tuoi studenti, chi sono? [Trad. It.ndr]

CONCLUSIONI

Nella scuola che non vorrei, mi capita di vedere genitori o insegnanti avanzare richieste che si scontrano con la vitalità o con il bisogno di riposo dei bambini - con zaini molto pesanti e spesso pieni di compiti; mi capita anche di assistere a vere e proprie mortificazioni che, ovviamente, lasciano spazio a qualsiasi tipo di reazione. Nella scuola che non vorrei, ma in cui mi capita di entrare, mi piacerebbe incontrare Fernand Oury. Per lui, la rivoluzione, che porta al cambiamento, inizia in classe, ed è "solo" una questione di organizzazione: è essenziale, diceva, che tutti - adulti, insegnanti e studenti - siano messi nella condizione di occupare un posto significativo (in base alle proprie capacità, ai propri progressi, al proprio comportamento e alle proprie preferenze) e per raggiungere questo obiettivo serve, secondo la sua idea di Pedagogia Istituzionale, la mediazione delle istituzioni interne. A pensarci bene, i problemi disciplinari sono molto spesso il sintomo di mancanza di mediazione e di riflessione sulle forme in cui vengono presentate le situazioni di apprendimento.

Quando la scuola è atipica, tutto può succedere, e questo preoccupa quei maestri e quei genitori (e i bambini?) rassicurati dalla ripetizione di modelli più tradizionali, seppur anacronistici rispetto ai cambiamenti della società di cui la scuola rappresenta uno spaccato (è la scuola che condiziona la società o è la società che condiziona la scuola?). A cosa serve una scuola dove il tempo e lo spazio sono imposti, dove non viene coltivata l'intenzionalità del sapere, dove non si ha la pazienza (o il coraggio) di aspettare che maturi lentamente una prospettiva creativa. In un'età in cui "questi uomini in potenza" non sono ancora padroni (a parole) dei loro fantasmi, come può essere appassionante un progetto culturale in cui non c'è tempo per parlare, per stare in gruppo, per discutere delle esperienze personali, per fare delle domande, ma soprattutto per cercare insieme delle risposte.

Purtroppo sono troppo poche le occasioni per confrontarsi coi colleghi sulle difficoltà dell'insegnamento e spesso, da soli, ci si interroga, con un po' di angoscia, su come fare a proporre attività interessanti che permettano ai bambini di vivere meglio quello spazio in cui imparare dovrebbe essere un piacere e, senza lasciare indietro nessuno, su come far giungere agli stessi livelli di apprendimento i bambini con bisogni educativi speciali o provenienti da situazioni di disagio socio-economico. È in questo vuoto lasciato dai metodi più tradizionali, che si inserisce la Pedagogia Istituzionale; pensando al ruolo della scuola, prova infatti a trovare il modo di renderla un ambiente veramente educativo, uno spazio democratico vivo, che garantisca apprendimento, ma anche socializzazione. Non tutti gli insegnanti di oggi sono pronti per accettare questa sfida, perché, lo sappiamo, non sono stati selezionati in base a

qualità di leader pedagogico, ma dal momento che vi sono sempre più disadattati (condannati a perdere la fiducia in se stessi e la voglia, a volte anche da parte dei loro genitori, di sognare il proprio avvenire) e insuccessi scolastici, dal momento che imetodi attuali hanno condotto a questo risultato catastrofico, è quantomeno doveroso cercare qualcosa di diverso rispetto ad istituzioni che codificano norme statiche ed eliminano gli studenti secondo i voti o un comportamento scomodo per gli altri. L'attività scolastica non può essere il solo criterio di valore.

La riscoperta della Pedagogia Istituzionale può diventare oggi fondamentale per la ricostruzione sociale, perché la sua storia è la storia di gruppi che, immaginando nuove direzioni, hanno costruito nuovi mondi, perché dove c'è didattica autentica non c'è opposizione fra istruzione ed educazione, tra contenuti cognitivi e relazione affettiva. L'eredità lasciata da questo passato non troppo lontano, non può che essere l'idea di pensare ai luoghi educativi come comunità dinamiche di ricerca e sperimentazione, da cui far scaturire forme di educazione generatrici di una rinnovata umanità, che deve fronteggiare l'idea di una democrazia continuamente messa in discussione dai principi di uguaglianza, pari opportunità, pluralismo, globalizzazione e multiculturalità. Sulla presa di coscienza di questi mutamenti si gioca la possibilità di delineare ciò di cui necessita il cittadino contemporaneo, approvando progetti educativi che, partendo dall'esperienza concreta e contestuale, favoriscano la capacità di porre e risolvere problemi essenziali, permettendo a tutti, per un mondo più giusto, di non essere solo sudditi (ogni persona deve essere messa in grado di sviluppare pienamente il proprio potenziale).

Le istituzioni interne, nell'idea di Fernand Oury, servono a mantenere l'insegnante vigile, affinché non permetta a certi studenti di diventare invisibili. reinet, che della Pedagogia Istituzionale è l'antesignano, convinto che i problemi si risolvono alla base, diceva che se la scuola non rispetta i bisogni e la creatività del bambino né le esigenze dell'ambiente in cui vive, diventa il regno di una pedagogia fine a se stessa, l'arte di far bere chi non ha sete votata al fallimento, che può tenersi in piedi solo attraverso un'organizzazione repressiva, annientando così il desiderio di conoscere e la curiosità. La strutturazione di una giornata scolastica che segua il concetto di "complesso d'interessi", utilizzato da Freinet (e ancor prima teorizzato da Dewey) parte da un'esperienza contestuale, approfondisce gli aspetti di maggior interesse, per poi tornare alla sintesi, ricontestualizzando quanto appreso. Per la costruzione di una scuola vivente, realmente democratica, capace di tradurre nella pratica l'ideale di un'educazione orientata al progresso sociale e culturale, serve, quindi, partire dai soggetti coinvolti ed aprirsi alla cooperazione e alla partecipazione.

Come la Pedagogia Istituzionale può essere una pedagogia per i nostri tempi? La Pedagogia Istituzionale contiene integralmente il contributo della Pedagogia della scuola moderna e popolare di Freinet, anzitutto perché guarda nella stessa direzione, verso un orizzonte sociale, politico e antropologico. A scuola si impara a stare al mondo, se la classe, cooperativa o istituzionale, grazie alla solidarietà fra pari crea un ambiente umanizzante, dove, poi, si inseriscono le istituzioni interne fondate sul riconoscimento dell'inconscio (imparare ad ascoltare significa soprattutto imparare ad ascoltare se stessi), quell'influenza perturbatrice del desiderio e del transfert. L'inconscio si manifesta sotto forma di vari sintomi (blocchi, conflitti, inibizioni), "è in classe e parla", affermava Fernand Oury. Non si tratta di mescolare insegnamento e psicoterapia, ma solo di prendere in prestito concetti dalla psicoanalisi.

Nella classe istituzionale le attività vengono scelte in base alle esigenze, alla situazione del gruppo, al contesto, alla tipologia degli studenti e alle possibilità dell'insegnante; i contenuti, poi, sono resi disponibili nelle forme più diverse. I gruppi di lavoro, la gestione dei progetti, le responsabilità assunte da ciascuno e l'istituzione di leggi e regole istituzionalizzano la classe e costituiscono altrettante mediazioni che aiutano a non rimanere prigionieri del rapporto esclusivo, e alienante, insegnante-allievo. Strumenti e tecniche consentono una pluralità di accesso alla conoscenza e ognuno si trova immerso in una rete di molteplici relazioni, una cooperativa in grado di restituire senso agli obblighi di apprendimento. Aperti al mondo esterno attraverso tutte le pratiche della corrispondenza, dei sondaggi, della vendita di giornali o di oggetti realizzati in classe, i compiti scolastici assumono un valore immediato, che facilita la motivazione e l'investimento e permette la costruzione del legame sociale del soggetto.

Le istituzioni messe in atto sono funzionali all'evoluzione del gruppo verso quello che la Pedagogia Istituzionale chiama "gruppo consolidato". Fernand Oury, ripercorrendo la strada innovativa, che il fratello Jean ha battuto prima di lui in campo psichiatrico, sottolineava l'importanza dell'azione esercitata sulle strutture dell'ambiente grazie allo sviluppo di una rete di istituzioni mediatrici, "supporti di identificazione e produttori di alterità". Le istituzioni della classe cooperativa assicurano il funzionamento del gruppo, la libertà, la sicurezza degli individui e le possibilità di cambiamento (tutti elementi integranti del sistema classe).

L'implementazione di questa complessa rete non è scontata e spesso è attraverso tentativi – il tâtonnement di freinetiana memoria - ed errori, ricerche, modifiche e rielaborazioni (e perché no? Una riduzione del narcisismo di chi è al comando) che, in un

dato gruppo, le cose vengono così stabilite e funzionino, che non si escluda nessuno e che le situazioni di conflitto vengano risolte preferendo il confronto allo scontro. La messa in comune del desiderio di esserci – qui e ora – e di lavorare insieme trasforma inevitabilmente l'aula in un luogo in cui il potere degli studenti può essere esercitato e svolge funzioni politiche, favorendo lo sviluppo del pensiero critico e puntando all'emancipazione della persona (in aperta opposizione alla pedagogia della scuola-caserma, che ancora sopravvive e che qualcuno chiama semplicemente “del passato” che poi, tanto passato non è) favorendo l'adattamento strumentale e l'integrazione nel senso più conformista del termine.

Nella Pedagogia Istituzionale un'importanza capitale è data quindi alla parola (e ritroviamo la lezione di semiotica di Vygotskij), attraverso la quale è possibile essere riconosciuti soggetti, perché per poter dire "io" bisogna, prima di tutto, essere da qualche parte. È quindi necessario creare e organizzare luoghi, fare in modo che gli studenti possano farli propri riempiendo questi spazi di significati per lavorare, trovare la propria strada, sentirsi in un luogo sicuro. La vera rivoluzione educativa della Pedagogia Istituzionale è data dalla condivisione del potere che mette tutti nella posizione di agire piuttosto che di subire, nella posizione di "poter fare".

La scuola e le sue classi formano delle mini-società, dove tutti i fenomeni umani possono coesistere: cura e violenza, egoismo e solidarietà, cooperazione e rivalità, odio e amore, fiducia e sospetto, paura e gioia, orgoglio e umiliazione, desiderio di crescere o di rimanere piccoli. La scuola è un luogo pensato e organizzato per apprendere insieme, dentro un collettivo - per dirla con Makarenko - che può a volte aiutare, a volte complicare e perfino impedire gli apprendimenti. Ma una scuola è veramente inclusiva – ovvero, democratica – se il talento (o il merito) individuale lavorano per il progresso di tutti, se la parte incosciente, e non sempre razionale della nostra esistenza, non viene ignorata: le pulsioni di controllo, di aggressione o di manipolazione possono spaventare, ma rifiutare di vederli è il modo più sicuro di farli prosperare. Ciò che vale fuori, vale anche dentro la scuola: se la democrazia ha bisogno di regole, di leggi, di sanzioni e di luoghi per deliberare sul loro conto, perché allora non portare questo principio alla vita scolastica, dove si sviluppano i primi stadi della socializzazione?

Per Fernand Oury, gli insegnanti devono curare prima di tutto il contesto e non i problemi che produce quando è trascurato, perché prendersi cura dell’ambiente vuol dire decidere cosa far crescere; si tratta di capire quale clima lavorativo favorisca le relazioni che vogliamo sviluppare. Incentivare l’espressione di sé vuol dire imparare ad ascoltare gli altri, riconoscere i doveri e i diritti di tutti, rendere discutibili gli impliciti, comprensibili i

sentimenti, tenere sotto controllo i propri fantasmi. Occorrono dei limiti per installare spazi di esperienza e di discussione e il *Che c'è di nuovo*, il *Consiglio di cooperativa*, il *Regolamento*, le *Cinture di comportamento* - per citare alcune delle istituzioni di cui abbiamo parlato nelle pagine precedenti - instaurano un ordine al quale ciascuno può e deve partecipare, perché "la negatività si addomestica meglio se afferrata piuttosto che repressa".

Quali prospettive, quindi, per la Pedagogia Istituzionale? La Pedagogia Istituzionale non è un movimento strutturato e ciascun insegnante deve pensarsi in formazione permanente, perché il repertorio di strumenti professionali si arricchisce lavorando. In Italia la sua influenza non ha attecchito (basti pensare che l'opera di Freinet in parte tradotta negli Anni Settanta del secolo scorso non è più stata ristampata), ma nel mondo ci sono gruppi, scuole, collettivi di insegnanti, talvolta costituiti in associazioni, formatori e accademici che svolgono un lavoro teorico e pratico, organizzano corsi di formazione, scrivono e pubblicano, perché la Pedagogia Istituzionale non nasce per caso, al contrario, la sua padronanza (seppur relativa) richiede tempo.

L'insegnante è una persona adulta con una professionalità (oltre che una personalità) e nella sua cassetta degli attrezzi deve custodire un repertorio di strumenti fra cui scegliere quello che meglio risponda alle esigenza non solo del singolo, ma del singolo nel gruppo che si sta formando (e il gruppo si forma per sviluppare e produrre apprendimento). Per questo servono locali, laboratori, biblioteche, spazi per vivere i momenti di ricreazione, ma anche, e soprattutto, adulti che desiderano sviluppare i bambini (più che comandarli), permettere loro di esprimersi (piuttosto che dire loro ciò che devono pensare e sapere), spronare la loro volontà di creare (piuttosto che imitare degli standard).

Ogni classe deve fare i conti con quanto l'istituzione scuola impone (l'istituito) - su cui non ha nell'immediato margine di manovra - e con l'organizzazione che si dà all'interno (l'istituente). Il più delle volte, l'istituito è percepito come il mondo giusto, che va bene e che deve essere proposto. L'istituente, al contrario, nasce dal contatto; occorre partire dal basso (come diceva Freinet), avere la possibilità di fornire all'istituente la necessità di interpretare le regole secondo nuovi bisogni. Se la scuola deve preparare alla vita, deve essere essa stessa vita…

RINGRAZIAMENTI

Questa pagina sigla la chiusura di un progetto di fine carriera universitaria, un percorso che non sarei stata in grado di fare da sola.

Motivi familiari mi portano ogni anno a trascorre parte del periodo estivo nella mia amata Normandia ed è qui che, grazie alla mediazione del Prof. D'Antone, ho potuto avere accesso a una delle istituzioni archivistiche più rinomate d'Europa, *l'Institut Mémoires de l'édition contemporaine* (I.M.E.C.), per consultare materiale inedito e manoscritto di alcuni dei pensatori di cui ho parlato in queste pagine e che, soprattutto, hanno guidato le mie riflessioni sul mondo della scuola.

La mia riconoscenza va Davide Chiappelli, che per anni è stato Preside dell'Istituto Comprensivo G. Leopardi di Castelnuovo Rangone, nel modenese. Ci siamo conosciuti ai tempi in cui ero alla primaria e alla secondaria come esperto esterno di ITL2. Gli piaceva il modo in cui lavoravo coi bambini e così mi convinse a iscrivermi al corso di Scienze della Formazione Primaria. La sua stima e il suo incoraggiamento mi hanno aiutato a vincere la paura di non farcela.

"Grazie" lo dico anche a tutte le persone che mi hanno regalato il tempo di cui avevo bisogno per studiare: a quelle mamme e a quei papà coi quali ho fatto rete per riuscire a conciliarela famiglia, il lavoro e gli impegni universitari; ai miei figli, per tutte le volte che li ho sentiti mormorare dietro la porta, con la voglia di venire a cercarmi, ma con il timore di disturbare; a mio marito, che ha saputo gestire i miei malumori dovuti alla stanchezza e, talvolta, alla frustrazione dei tanti sensi di colpa, che mi hanno assalito quando non mi sentivo all'altezza; a mia suocera, che non dimenticava mai di mandarmi un messaggio prima degli esami, e a mia madre, che alla scrittura preferisce la cucina, e in questi anni non ha mai smesso di occuparsi di noi; a quei compagni di viaggio conosciuti in Dipartimento verso i quali nutro una grandissima stima e che, oggi, chiamo Amici.

BIBLIOGRAFIA

Opere

- AA.VV., *Esprit. Mai 68,* 36° année, n.372, Juin-Juillet 1968, Paris.
- AA.VV. (1978), *Freinet oggi,* Roma, Armando Editore.
- AlcaroM. (1997), *John Dewey: Scienza, prassi, democrazia,* Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli S.p.A.
- Alvarez de Toledo, S. (2007), *FernardDeligny. Oeuvres*. Paris, L'Arachnéen.
- Ardoino J., Lourau, R. (1994), *Les Pédagogies institutionnelles,* Paris, Presses Universitaires de France.
- BalduzziG. (1983), *L'educazione al lavoro di CélestineFreinet,* Napoli, Ferraro Edizioni.
- Barbieri N., Giromella M. C. (2004), *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 SC.
- Barré M. (1995), *C. Freinet, un éducateur pour notre temps.Tome I, 1896-1936, les années fondatrices*, Mouans-Sartoux, PEMF.
- Barré, M. (1996), *C. Freinet, un éducateur pour notre temps. Tome II, 1936-1966 Vers une alternative pédagogique de masse,* Mouans-Sartoux, PEMF.
- Bassi Neri R., Canevaro A. (1978) (a cura di), *Scuola aggiornamenti e formazione,* Bologna, L. Cappelli S.p.A.
- Bénévent R., Mouchet C. (2014), *L'école, le désire et la loi. Fernand Oury et la pédagogie, institutionnelle,* Nîmes, Matrice Champ social Editions.
- Bottero E. (2021), *Pedagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola cooperativa di oggi,* Roma, Armando Editore.
- Bowen J. (1973), *Anton S. Makarenko e lo sperimentalismo sovietico,* Firenze, La Nuova Italia.
- Braido P. (1976), *Makarenko,* Brescia, Editrice La Scuola.
- Cacciamani S. (2002), *Psicologia per l'insegnamento,* Firenze, Carrocci.
- Canevaro A. (2023), *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale,* Trento, Erickson.
- Cambi F. (2008 [2005]), *Le pedagogie del Novecento,* Bari, Laterza Editori.
- Cambi F. (2007 [2003]), *Manuale di storia della pedagogia*, Bari, Laterza Editori.
- Caporale V. (1973), *Freinet,* Brescia, La scuola Editrice.
- Caporale V. (1986), *Una scuola attiva per una società democratica,* Bari, La Tecnografica.
- Caprin C., Zudini V., (2025), *Lev Vygotskij, figura e opere da (ri)scoprire. Un contributo alle teorie dell'educazione*, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste.
- Castoriadis, C. (1998), *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*, Bari, Dedalo.
- Catapano E. (2020), *Educazione come lasciar essere. Dai Disability Studies a una pedagogia partigiana della vita,* Roma, Sensibili alle foglie.
- Cerrocchi L. (2018 [2002]), *Relazione e apprendimento nel gruppo-classe,* Bari, Mario Adda Editore.
- Chiosso G. (1997), *Novecento pedagogico,* Brescia, La Scuola Editrice.
- Chervel A. (1995), *L'enseignement du Français à l'école primaire. Tome 2: 1880-1939,* Paris, Institut national de recherche pédagogique, pp.313-331.
- Cocever E. (1993), *Psicoterapia e prospettive educative. Un incontro con François Tosquelles,* Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Cohn-Bendit G.e D. (1969), *L'estremismo rimedio alla malatia senile del comunismo,* Torino, Giulio Einuaidi editore s.p.a.
- Corallo G. (1976), *Dewey,* Brescia, la Scuola Edtrice.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo,* Firenze, La nuova Italia Editrice.
- Dewey J. (1966), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione,* Firenze, La nuova Italia.
- Dewey J. (2014), *Esperienza ed educazione,* Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Dewey J. (2017), *Le fonti di una scienza dell'educazione,* Napoli, Fridericiana Editrice Universitaria.

- Dewey J, (2018), *Democrazia ed educazione,* Roma, Edizioni Anicia.
- Dewey J. (2019), *Come pensiamo,* Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Dixon-Krauss L. (a cura di), (1998), *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica,* Trento, Erickson.
- Downing J. (1998), *Cognitive psychologyand reading in U.R.S.S.,* Amsterdam, North-Holland.
- Eddy S. (1931), *The Challenge of Russia,* New York, Farrar & Rinehart.
- Eynard R. (1968), *C. Freinet e le tecniche cooperativistiche,* Roma, Armando Editore.
- Fonvieille, R. (1998), *Naissance de la pedagogie autogestionnaire,* Paris, Anthropos.
- Freinet C. (a cura di) (1964), "Les invariants pedagogiques: Code Pratique de L'École Moderne", *Bibliothèque de l'École Moderne,* n. 25,Cannes, Editions de l'école moderne.
- Freinet C. (1969), *La scuola del popolo,* Roma, Editori Riuniti.
- Freinet C. (1977), *L'educazione del lavoro,* Roma, Editori Riuniti.
- Freinet C. (1978), *La scuola del fare. I principi. Volume primo,* Milano, Emme Edizioni.
- Freinet C. (1978), *La scuola del fare. Metodi e tecniche. Volume secondo,* Milano, Emme Edizioni.
- Freinet É. (1975), *Nascita di una pedagogia popolare*, Roma, Editori Riuniti.
- Freinet É. (1977), *L'itinéraire de Célestine Freinet. La libre expression dans la pédagogie Freinet,* Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- Freinet C. (1997), *Una moderna pedagogia del buon senso. I detti di Matteo,* Roma, Edizioni e/o.
- Freinet C. (2022), *La scuola "moderna". Guida pratica per l'organizzazione materiale, tecnica e pedagogica della scuola popolare,* Trieste, Asterios Editore
- Granese A. (1981), *Introduzione a Dewey*, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli S.p.A.
- Gueli C. (2018), *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade,* Roma, Sensibili alle foglie.
- Hess, R. (1975), *La pedagogie institutionnelle, aujourd'hui,* Paris, Jean-Pierre Delarge, Éd. Universitaires.
- Héveline È., Robbes B. (2000), *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle,* Paris, Hatier.
- Husson J. (1946), *Les Mouvements d'Éducation Nouvelle,* Vence, L'imprimerie a l'Ecole
- Husson J. (a cura di) (1947), *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire. L'Éducation Decroly,* Cannes, Èditions de l'École moderne française.
- Husson J., (a cura di) (1949), *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire. Paul Robin éducateur* Cannes, Èditions de l'École moderne française.
- Imbert F. (a cura di) (1976), *Il gruppo classe e i suoi poteri. Quattro esperienze di pedagogia istituzionale,* Milano, Emme Edizioni.
- July S., Marzorati J.L. (2007), *La France en 1968,* Paris, Éditions Hoëbeke.
- Kaminski A. (1952), *La pedagogia sovietica e l'opera di Makarenko*, Roma, Avio Edizioni Scientifiche.
- Krauss D. (2000), *Vygotskij nella classe: potenziale di sviluppo e mediazione didattica,* Trento, Erickson.
- Laffitte R. (1999), *Mémento de Pédagogie Institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif,* Vauchrétien, Éditions Matrice.
- Lapassade G. (1978 [1977]), *L'analisi istituzionale: gruppi, organizzazioni, istituzioni,* Torino, Isedi.
- Lapassade G. (1980), *L'autogestione pedagogica,* Milano, FrancoAngeli.
- Lapassade G. (1998), *Microsociologie de la vie scolaire,* Paris, Economica.
- Le Mènahèze F. (2009), *Coopérer, s'entraider dans la classe,* Nantes, Ed. ICEM.
- Lobrot M. (1975), *La pédagogie institutionnelle,* Paris, Gauthier-Villars Èditeur.
- Lourau R. (1969), *L'illusion pédagogique,* Paris, Edition de l'Epi.
- Lourau R, (1975), *L'analyse institutionnelle,* Paris, Minuit.
- Lourau, R. (1999), *Le chiavi dei campi,* Tivoli, Sensibili alle Foglie.
- Madrussan E. (2015), *Costruire il proprio posto nel mondo. L'educazione tra senso dell'impegno ed etica della situazione*, Pisa, ETS.
- Makarenko A. S. (2007), *La pedagogia scolastica sovietica,* Roma, Armando Editore.
- Makarenko A. S. (2021), *Poema Pedagogico,* Milano, Pgreco Edizioni.

- Marx K., Engels F. (1998), *Manifesto del Partito Comunista*, Torino, Einaudi.
- McLellan D. (1998), *Marx,* Bologna, Il Mulino.
- Moll L. C. (a cura di) (1990), *Vygotskij and education: Instructional imlications and applications of sociohistorical psychology*, New York, Cambridge University Press, pp 1-27
- Ostenc M. (2017), *L'educazione in Francia (1870-1968),* Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Oury J. (1976), *Psichiatria e psicoterapia istituzionale,* Venezia, Marsilio.
- Oury, F., Pain, J. (1980), *Rapporto dalla scuola-caserma. Come l'insegnamento tradizionale distrugge il desiderio di conoscere e di esprimersi,* Milano, Emme Edizioni S.p.A.
- Oury F., Vasquez A. (1978), *Tecniche e istituzioni nella classe cooperativa: I presupposti della pedagogia istituzionale,* Milano, Emme Edizioni.
- Pain J. (2014), *La société commence à l'école. Prévenir la violence ou prévenir l'école?,* Paris, Champ social Editions.
- Pettini A. (1968), *Célestin Freinet e le sue tecniche,* Firenze, La nuova Italia Editrice.
- Piaton G. (1979), *Il pensiero pedagogico di Freinet,* Firenze, La nuova Italia Editrice.
- Pompei M. (a cura di) (1985), *L'inconscio nelle pratica educativa,* Firenze, La Nuova Italia.
- Sandri P. (2010), *Gli spazi, i tempi, le relazioni nella scuola inclusiva*, Milano, Franco Angeli.
- Santarelli G. (2020), *Pedagogia Istituzionale. Dalle origini all'attualità,* Bologna, Bononia University Press.
- Pontecorvo C. (2004), *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola,* Firenze, Carrocci.
- Rousseau J. J. (1953), *Emilio,* Bari, Laterza.
- Sempio O. L. (a cura di), (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo,* Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Siciliani de Cumis N. (2010), *I figli del Papuano: Cultura, culture, intercultura, interculture, da Labriola a Makarenko, Gramsci, Yunus,* Milano, Unicopli.
- Sorzio P. (2009), *Dewey e l'educazione progressiva*, Roma, Carocci editore.
- Snyders G. (1975), *Le pedagogie non direttive,* Roma, Editori Riuniti.
- Snyders G. (1976), *Pedagogia progressista,* Milano, Feltrinelli Editore.
- Snyders G. (1978), *Scuola, classe e lotta di classe. Avanguardia e descolarizzazione,* Roma, Armando Editore.
- Snyders G. (1978), *Scuola, classe e lotta di classe. Descolarizzazione e Marxismo,* Roma, Armando Editore.
- Snyders G. (1985), *Où vontles pédagogies non-directives?,* Paris, Presses Universitaires de France.
- Tamagnini G. (a cura di) (2002), *Didattica Operativa – Le tecniche Freinet in Italia,* Azzano S. Paolo (BG), Edizioni Junior.
- The Gulbenkian Commission (1996), *Open the Social Sciences: Report of the Gulbenkian Commission on the restructuring of the social sciences,* Satndford, Standford University Press.
- Thébaudin, F., Oury, F. (1995), *Pédagogie institutionnelle. Incoscient. Groupe. Techniques. Mise en place des institutions dans la classe,* Vauchrétien, Matrice.
- Trasatti, F. (2004), *Lessico minimo di Pedagogia Libertaria,* Milano, Elèuhera.
- Trombetta C. (2002), *Psicologia dell'educazione e pedologia. Un contributo storico-critico,* Milano, Franco Angeli.
- Tryphon A., Vonèche J. (1998), *Piaget - Vygotskij. La genesi sociale del pensiero,* Firenze, Giunti Gruppo Editoriale.
- Vasquez A., Oury F. (1975). *L'educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale,* Bologna, Edizioni Dehoniane.
- Vasquez A., Oury F. (1978), *Tecniche e istituzioni nella classe cooperativa. I presupposti della Pedagogia Istituzionale*, Milano, Emme Edizioni.
- Vasquez A., Oury F. (1981), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle,* Paris, La Découverte.

- Veggetti M. S. (1994), *Lev Semonovič Vygotskij. Psicologia – Cultura – Storia,* Firenze, Giunti Lisciani Editori.
- Veggetti M. S. (2023), *Antropogenesi e apprendimento,* Roma, L'Albatros.
- Vial J. (2019), *Histoire de l'éducation,* Paris, Presses Universitaires de France/Humensis
- Visalberghi A. (1963), *John Dewey,* Firenze, La Nuova Italia.
- Vygotskij L. S. (1978), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e latri scritti,* Firenze, Giunti.
- Vygotskij L. S. (1987), *Il processo cognitivo. Raccolta di scritti a cura di Micheal Cole, Sylvia Scribner, Vera John-Steiner, Ellen Souberman,* Torino, Bollati Boringhieri.
- Vygotskij L. S. (2006), *Psicologia pedagogica.Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione,* Trento, Erickson.
- Vygotskij L. S. (2008), *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche,* Bari, Laterza.
- Vygotskij L.S. (2010), *Lo sviluppo psichico del bambino,* Roma, Editori Riuniti University Press.
- Vygotskij L. S. (2022), *La mente umana. Cinque saggi,* Milano, Universale Economica Feltrinelli.
- Weigand G, Hess R. (2008), *Analyse institutionnelle et pédagogie. Fragménts pour une nouvelle théorie*, Aïn M'lila (Algerie), DEH Èditeur.

Articoli

- A.Mr. (1972), "Des réformes à la révolution", *Coopération,* 19 octobre.
- Ayme J. (1984), "Essai sur l'histoire de la psychotérapie institutionnelle*",* in Delion P. (a cura di), *Actualités de la psycothérapie institutionnelle,* Vigneux, Matrices, pp. 695-710.
- Berelowitch W. (1977), "L'école soviétique des années 1920", *Cahiers du monde russe et soviétique*, vol. 18, n°4, Paris, Edition de l'ècole des hautes études en sciences sociales, pp. 357-375.
- Blanck G. (1990), "Vygotskij: The man and his cause", in L.C. Moll (a cura di), *Vygotskij and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology,* New York, Cambridge University Press, pp. 31-58.
- Boncourt M. (2010), "Pédagogie Freinet/Pédagogie Institutionnelle: liens, cohérence, dérives", *Spirale. Revue de recherches en éducation,* n. 45, pp. 43-52.
- Canat S, Lapeyre M. (2007), "Vers une pédagogie institutionnelle adapteé", *Reliance*, n. 26, Eres pp. 114-115.
- Carnevale A. (2010), "Recensione a A.S. Makarenko: Poema Pedagogico", *Testo E Senso*, n. 11,
- Castagno G. (2018), "Lev Semënovič Vygotskij. L'apprendimento tra potenza ed esperienza", *Slavia*, n. 3, pp. 178-209.
- Castoriadis, C. (1965), "Marxisme et théorie révolutionnaire", in *Socialismes ou Barbarie,* n. 39-40, pp. 16-66.
- Chassain J. (1967), "Aida Vasquez et Fernand Oury. De la classe coopérative à al classe institutionnelle", *Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée,* n. 7, pp. 39-40.
- Dario N. (2014), "Sul concetto di generatività"*, Formazione e Insegnamento*, XII - 4, pp. 83-93.
- Dubla F. (2003), "Anton S. Makarenko [1888/1939] e la didattica del collettivo: una nuova metodologia per l'organizzazione del processo educativo", *Atti del convegno: I problemi della transizione al socialismo in URSS*, Napoli, 21-23 novembre 2003.
- Fanjeaux J. (1967), "A bas l'école", *L événement*, pp. 54-57.
- Fassino B. (1959), "Il collettivo in Anton Semenovič Makarenko", *Scuola e Città,* p. 181.
- Fehl M. (1973), "De la classe cooperative à la pédagogie institutionnelle", *Coopération,* 18 Octobre.
- Ferran P. (1971), "L'école en chantier", L'Èducation, 9 décembre, pp. 21-22.
- Freinet C. (1921), "Contre une pédagogiesyndicale, *Ecole Emancipée,* n. 36, pp. 142-143.
- Freinet C. (1922a), "L'école active di Adolphe Ferrière", *Ècole Emancipée,* n. 7, pp. 97-98.
- Freinet C. (1922b), "L'école active (fondements psychologiques)", *École Emancipée,* n. 8, pp. 113-115.

- Freinet C. (1925a), “Notes sur l’adaptation de notre enseignement”, *École Emancipée,* n. 28, pp. 359-360.
- Freinet C. (1925b), “Notes sur l’adaptation de notre enseignement (suite)”, *École Emancipée,* n. 29, pp. 359-360.
- Freinet C. (1925c), “Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique (I)”, *École Emancipée*, n. 6, pp. 86-87.
- Freinet C. (1925d), “Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique (II).Coup d’œil géneéral sur la nouvelle Education en Russie”, *École Emancipée*, n. 7, pp. 96-97.
- Freinet C. (1925e), “Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique (III). La vie des écoles russes”, *École Emancipée*, n. 9, pp. 129-130.
- Freinet C. (1925f), “Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique. Une école ordinaire du 1er degré”, *École Emancipée*, n. 10, pp. 137-138.
- Freinet C. (1926), “Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique. Une méthode de travail: la base sociale des complexes en Russie”, *École Emancipée*, n. 37, pp. 514-515.
- Gaussen F. (1967), “La révolution est-elle impossibile?”, *Le monde,* 22 Fevrier, p. 8.
- Glassman M. (2001), “Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice”*, Educational Researcher*, Vol. 30. No. 4, pp. 3–14.
- Gloton, R. (1967), “Pédagogie Institutionnelle”, *Le Livre – IPN,* Octobre.
- Gueli C. (2008), “Climi di classe e modelli di partecipazione”, *Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer,* numero 1-2, pp. 1-20.
- Gueli C. (2024), “L’istituente ordinario come prassi trasformativa. Georges Lapassade, un precursore per comprendere meglio la nostra attualità”, *L’integrazione scolastica e sociale,* Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, Vol. 23, n. 1, pp. 90-105.
- Hameline D. (1993), “Adolphe Ferriere (1879-1960)”, *Perspectives: Quarterly Review of Comparative Education*, Parigi, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, n. 1-2, pp. 379-406.
- Hess C., Schaepelynck V., (2013), “Institution, expérimentation, émancipation: autour de la pédagogie institutionnelle”, *Tracés. Revue de sciences humaines,* ENS Ẽditions, pp. 125-146.
- Husson J. (1946), “Théoriciens et Pionniers de l’Éducation Nouvelle”, *L’Educateur*, n. 19
- Jacomino B. (2013), “Freinet e la cooperazione”, *Les Cahiers pédagogiques,* n. 505.
- Jeanne Y (2008), “Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle”, *Reliance*, Eres, n. 28, pp. 113-117.
- Lamarre J.M. (2015), “Raymond Bénévent & Claude Mouchet, L’école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques”*, Recherches en éducation,* n. 22.
- Le Gal J. (2007), *Le mouvement Freinet, de l’autogestion à la démocretie participative,* intervento Congresso ICEM.
- Le Gal J. (2011)*,* “Le dimensions educatives, pedagogiques, politiques et social de notre engagement”*, Cooperazione Educativa*, 15 febbraio.
- Leontiev A.N., Lurija A.R. (1968), “The psychological ideasof L. S. Vygotski”*,* in B. Wolamn (a cura di), *The historical roots of contemporary psichology,* NewYork, Harper a Row, pp. 338-367.
- Lourau R. (1967), “Sciences de l’éducation et pédagogie institutionnelle”, *Combat,* 22 mars.
- Maulini O., Vellas E. (2020), “Soignons le milieu! Avec la pédagogie institutionnelle”, *Educateur,* n. 6.
- Mecacci L. (2017), “Le vere colpe di Vygotskij”*, Il Sole 24 ore/Cultura*, 9 luglio, Milano.
- Meirieu P. (2014), *Ça va bien à l’école?,* entretien paru sur le site ventscontraires.net, site du Théâtre du Rond –Point.
- Oury F. (1967), “L’école-caserne”, *Reforme,* 25 Fevrier, pp 7-8.
- Oury F., Vasuqez A. (1967), “Vers une Pédagogie Institutionnelle”, *La Gauche,* n. 33, p. 7.
- Pain J, (2003), “La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury”, *Chimères. Revue des schizoanalyses,* n. 49, pp. 159-178.
- Pain J. (2015), “Pédagogie institutionnelle et psychothérapie institutionnelle: l'institution au centre du changement, *VST – Vie sociale et traitements,* n. 125, pp. 40-46.
- Pezzano T. (2013), “La scuola laboratorio di John Dewey: la sperimentazione dell’individuo per la democrazia”, *Nuova Secondaria Ricerca,* n. 2, pp.75-80.

- Ryabyy V. (2018), “John Dewey's 1928 Visit to the Soviet Union”, *Maneto: The Temple University Multi-Disciplinary Undergraduate Research Journal,* pp. 102-112.
- Roy C. (1968), “Les examinateurs recalés”, *Le nouvel observateur,* 7 juin.
- Santarelli G. (2017), “Pédagogie Institutionnelle”, *Studium Educationis,* n. 3, Pensa MultiMedia Editore S.r.l., pp. 75-83.
- Souchon A, Sauchon M. (1970), “Pédagogie modern, pédagogie traditionnelle pour un renouvellement de la didactique”, *Chronique Sociale de France,* pp. 32-35.
- Turbiaux M. (1972), “L’histoire d’un itinéraire intellectual”, *Psychologie,* Julliet, pp. 65-66.
- Veggetti M. S. (2015), “Makarenko e Vygotskij, due giganti nelle scienze dell’educazione”, *Slavia*, n. 1, pp. 98-114.
- Vasquez A. (1968), “Morto u naissance de la pèdagogie”, *L’education nationale,* 25 Janvier, pp. 16-19.
- Vasquez A., Oury F. (1970), “Ou va la pédagogie institutionnelle?”, *Orientations,* avril, pp. 59-68.
- Wertsch J. (1984), “The zone of proximal deveolopment: some conceptual issues”, in B. Rogoff and J. Wertsch (a cura di), *Children’slearning in the zone of proximal development,* San Francisco, Jossey-Bass, pp. 7-30.

Sitografia

- Amis de Freinet
  http://www.amisdefreinet.org
- Fédération Internationale des Mouvements d’École Moderne
  http://www.fimem-freinet.org
- Institut Cooperatif de l’École Moderne
  http://www.icem-pedagogie-freinet.org
- Histoire du mouvement de l’Éducation Nouvelle en France (1899-1939)
  http://hmenf.free.fr/
- Collectif Europeen d'equipes de Pedagogie Institutionnelle
  https://www.ceepi.org/
- Jacques Pain
  http://jacques-pain.net
- Philippe Meireu
  https://www.meirieu.com/
- Réseau PI International
  https://reseau-pi-international.org/

Ulteriori riferimenti

- Cocever E. (1993), *Psicoterapia e prospettive educative. Un incontro con François Tosquelles*, Roma, La Nuova Italia Scientifica NIS
- Dubois, A., Guignard, M. et al. (2021), *Une pédagogie pour grandir. Pédagogie institutionnelle et approche groupale*, Paris, L’Harmattan.
- Fonvielle R. (1989), *L’aventure du mouvement Freinet,* Paris, Méridiens Klincksieck.
- Goussot A. (2016), *Per una pedagogia della vita,* Foggia, Edizioni del Rosone.
- Imber F. (1996), *L’incoscient dans la classe,* Paris, ESF.
- Lebrun J.P. (1997), *Un monde sans limite. Suivi de malaisedans la subjectivation,* Toulouse, Erès.
- Martin L., Meirieu P., Pain J. (2009), *La Pédagogie institutionnelle de Fernand Oury,* Nîmes, Champ social Editions.
- Pochet C., Oury F. (1997). *Qui c’est l’conseil? La loi dans la classe*, Nimes, Èditions Matrice.
- Recalcati M. (2014), *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento,* Torino, Einaudi.
- Snyders G. (2008), *J’ai voulu qu’apprendre soit une joie*, Paris, Syllepse.

ALLEGATO A

FORSE LA SCUOLA POTRÀ SALVARE LA DEMOCRAZIA. INTERVISTA A PHILIPPE MEIRIEU

Di Enrico Bottero
Tuttoscuola.com
25 gennaio 2025

Philippe Meirieu, professore emerito di Scienze dell'Educazione presso l'Università LUMIERE-Lyon 2, è il convinto sostenitore di una scuola più giusta. Negli anni Novanta ha avuto responsabilità nel sistema educativo francese proponendo alcune riforme. È anche stato Vice Presidente della Regione Rhône Alpes. In un suo libro tradotto in italiano, *Quale educazione per salvare la democrazia?* (Armando, 2023), Meirieu si domanda: in una società preoccupata per il futuro, in preda a tentazioni autoritarie e derive neoliberiste, di fronte all'ascesa dell'individualismo e del comunitarismo, l'educazione (la scuola in particolare) può ancora fare qualcosa? Nel libro Meirieu racconta la sua esperienza di allievo, di padre e di insegnante, di ricercatore e di cittadino impegnato incrociandola con quella di alcuni educatori: Leon Tolstoi, Janusz Korczak, Fernand Deligny. Joseph Jacotot, Fernand Oury, Lorenzo Milani, Maria Montessori, Célestin Freinet. In Francia Philippe Meirieu è considerato un punto di riferimento dell'innovazione pedagogica. Lo abbiamo intervistato.

Il primo capitolo del suo libro *Quale educazione per salvare la democrazia?* si intitola *Questo non è un trattato*. In effetti, questo libro non è un saggio ma un racconto che ripercorre le sue esperienze personali e quelle dei grandi educatori del passato. Perché questa scelta?

"Perché mi sembra che il progetto di educare si possa comprendere meglio se cerchiamo di coglierlo nella sua dinamica tipicamente umana, sia attraverso la storia sia attraverso un panorama delle esperienze che si possono fare oggi. È anche un modo per dire che, se il lavoro filosofico e la ricerca scientifica sull'educazione sono indispensabili, non bastano a dare senso e coraggio agli insegnanti che ogni giorno entrano a scuola. Educare, credere nell'educabilità degli esseri umani e dedicarvisi in modo rigoroso e creativo, è un impegno non da poco. Raccontare il proprio impegno e quello che lo ha alimentato indicando anche utili strumenti di lavoro può offrire un modesto contributo a rafforzare la determinazione di chi si occupa di educazione".

La tesi ricorrente del libro è che la democrazia sia in crisi. In che senso? E che cosa potrebbe fare l'educazione, la scuola in particolare?

"Oggi abbiamo di fronte a noi due problemi preoccupanti: da un lato, l'aumento dei fenomeni di manipolazione pubblicitaria, religiosa, ideologica o di clan; dall'altro, la difficoltà di costruire un 'terreno comune' che ci permetta di andare oltre il conflitto o la contrapposizione di interessi individuali. L'educazione è decisiva in questo senso. L'educazione deve insegnare a tutti a "pensare con la propria testa", come diceva il filosofo Kant a proposito dell'Illuminismo. Questo vuol dire ricordare sempre che bisogna diffidare delle certezze (siano esse rappresentazioni primarie, slogan populisti o teorie del complotto) e far interiorizzare a tutti l'esigenza di precisione, esattezza e verità. Inoltre, l'educazione – la scuola in particolare – deve far apprendere come "costruire insieme la società": condividendo le stesse conoscenze nonostante le diverse provenienze, scoprendo ciò che può aiutarci a promuovere una società più solidale con l'azione e la cooperazione, praticando in modo rigoroso la discussione. Tutto ciò può farci sperare che l'educazione possa ancora fare qualcosa per aiutarci a preparare una società più democratica e fraterna".

In questo libro, come in quello pubblicato da poco in Italia, *Chi vuole ancora gli insegnanti?* (Armando, 2024), lei difende la professione di insegnante. Perché il futuro di questa professione oggi è in pericolo? E perché ritiene che gli insegnanti siano così importanti?

"Per me gli insegnanti sono tra i principali artefici della democrazia. Spetta a loro formare gli allievi affinché sappiano comportarsi in modo democratico: esaminare prima di giudicare, preferire il dibattito pacato all'intimidazione e alla violenza, lavorare insieme per raggiungere decisioni che vadano nella direzione del bene comune senza escludere o umiliare nessuno, costruire e rispettare regole che garantiscano sia la libertà dell'individuo che l'uguaglianza di tutti i membri del gruppo. Naturalmente, come tutti gli educatori, gli insegnanti non agiscono mai 'a colpo sicuro'. Non creano robot, ma formano persone libere. Ovviamente, ci sono dei rischi. Ma preferisco di gran lunga il rischio dell'educazione e della democrazia all'arroganza della dittatura e del populismo".

Da anni in Francia lei è accusato di essere un pedagogista incorreggibile. Come tale, sarebbe responsabile di voler minare l'autorità degli insegnanti e di confondere l'istruzione con l'educazione favorendo di fatto un livellamento verso il basso dei livelli di apprendimento. Anche in Italia queste critiche alla pedagogia sono molto diffuse. Lei che cosa risponde a questi critici?

"E' molto facile fare degli insegnanti i capri espiatori di tutti i nostri problemi educativi. Non nego affatto le difficoltà che incontriamo con i nostri ragazzi, ma sono dovute a fenomeni sociali complessi: i cambiamenti nell'organizzazione della famiglia, il condizionamento da parte delle "industrie dei programmi", il capriccio globalizzato della società dei consumi, l'emergere della dipendenza dagli schermi, la crescita di un atteggiamento clientelare da parte dei genitori, ecc. Sono proprio gli insegnanti che hanno la consapevolezza del loro ruolo formativo a cercare il modo di rispondere a queste nuove sfide, non con le punizioni, che non risolvono nulla, ma con un'educazione esigente. Non è sufficiente che qualcuno insegni perché gli allievi imparino, non è sufficiente dare ordini e minacciare perché gli allievi imparino ad usare la ragione. Dobbiamo creare situazioni pedagogiche e didattiche che favoriscano questo percorso di crescita. Tutto ciò è l'esatto contrario delle soluzioni facili e delle lamentele di coloro che condannano la pedagogia".

ALLEGATO B

UN'EDUCAZIONE NUOVA PER IL XXI SECOLO?

Di Enrico Bottero

Editorial Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education. Vol. 27 n. 65 (2023)
ISSN 1825-8670
https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16510

Gli educatori della Lega Internazionale per l'Educazione Nuova, riuniti in Congresso a Nizza nel 1932, redassero una Carta che iniziava con queste parole: "L'attuale crisi impone a tutto il mondo di concentrare gli sforzi nella direzione di una rinnovata educazione. In vent'anni l'educazione potrebbe trasformare la società e infondere uno spirito di cooperazione capace di trovare soluzioni ai problemi del nostro tempo. Nessuno sforzo nazionale è sufficiente per raggiungere questo risultato. La lega internazionale per l'Educazione Nuova rivolge un appello urgente ai genitori, agli educatori, agli amministratori e agli operatori sociali affinché si uniscano in un vasto movimento universale. Solo un'educazione che realizzi in tutte le sue attività un cambiamento di atteggiamento nei confronti dei ragazzi può inaugurare un'epoca liberata dalla rovinosa competizione, dai pregiudizi, dalle preoccupazioni e dalle miserie che caratterizzano la nostra civiltà attuale, caotica e insicura".

Quegli educatori, pur molto diversi tra loro, credevano che solo una nuova educazione avrebbe potuto formare cittadini aperti al mondo, tolleranti e solidali, evitando così nuovi sanguinosi conflitti. Avevano una forte visione provvidenziale, poi, purtroppo, smentita dagli eventi successivi. Oggi, dopo quasi un secolo, abbiamo meno certezze sulla possibilità di cambiare il mondo grazie all'educazione e tuttavia quelle parole ci interrogano ancora. Nel 1932 eravamo solo all'inizio del passaggio dalle società olistiche alle società centrate sull'individuo e sui suoi diritti. Nel corso degli anni siamo passati da società composte da istituzioni totalizzanti e senza mobilità sociale alla crescita dell'individualismo sociale. Se ieri si accettavano passivamente le scelte delle istituzioni, anche di quelle educative, oggi l'individuo tende a porsi prima di tutto come titolare di bisogni, in quanto consumatore/cliente (di scuola, di servizi sanitari, di trasporti, di servizi educativi) ancor prima che come titolare di veri e propri diritti civili. Dobbiamo accettare il declino delle grandi istituzioni totalizzanti perché i diritti dell'individuo sono stati un passaggio importante

verso una democrazia matura. Tuttavia, non possiamo dimenticare che sono stati condizionati e inquinati da un'ideologia liberista diventata quasi un postulato indiscusso delle nostre società opulente. Portata alle sue estreme conseguenze, la centratura su di sé e sul proprio ambiente di origine, con spazi di incontro limitati all'affinità politica, etnica, culturale o religiosa, non può che provocare la frammentazione sociale secondo il paradigma egoistico: chi si somiglia si piglia, nel segno della priorità al proprio mondo sociale, professionale, ideologico o religioso. La società rischia di frantumarsi in un insieme di clan contrapposti tra loro incapaci di dialogare in nome del "bene comune". È il rischio dell'individualismo sociale, già paventato da Tocqueville agli albori della democrazia americana, un rischio reso molto concreto dalla logica della società dei consumi, che non cerca tanto di rispondere ai bisogni ma di crearli, inducendo dipendenza attraverso dispositivi di controllo attenzionale che indirizzano le "pulsioni d'acquisto". È il "capitalismo pulsionale", per utilizzare l'espressioneconiata da Bernard Stiegler. La società dei consumi tende a ridurre tutto, comprese le relazioni umane, a qualcosa di consumabile, utilizzando soprattutto l'immagine, il linguaggio che penetra più in profondità nella nostra mente attenuando le difese, come ben sanno neuroscienziati e psicologi. È un'invadenza che impoverisce il nostro immaginario. Oggi questi dispositivi, costruiti ad arte dai loro ideatori, si sono moltiplicati. Il nostro mondo simbolico viene così sempre più indirizzato verso la soddisfazione immediata delle pulsioni. L'attenzione, questa combinazione di ritenzioni e protensioni, per utilizzare un linguaggio fenomenologico, viene indebolita nella sua dimensione profonda (*deep attention*), quella indispensabile per perseguire un apprendimento riflessivo, quello dell'uomo "che pensa" (che non va identificato con l'uomo "razionale"). Contestualmente, l'individualismo sociale produce una centratura sul presente rendendo più difficile, spesso addirittura impossibile, la trasmissione intergenerazionale delle "ritenzioni terziarie", ovvero di quelle "sedimentazioni che si sono accumulate nel corso delle generazioni spazializzandosi e materializzandosi in un mondo di artefatti"[1]. Tutto questo pone una sfida epocale al mondo dell'educazione, il cui scopo non è fabbricare esseri umani dipendenti ma, al contrario, promuovere autonomia e indipendenza di pensiero. Neppure la recente pandemia, che ci ha messo di fronte alla nostra comune fragilità, né la recente guerra in Europa (che, al contrario, ha riaperto antiche ferite, visto rinascere i nazionalismi, e congedato definitivamente l'illusione della "fine della storia") o l'esplosione dei populismi e degli integralismi, anche nel nostro Paese, sembrano

[1]Petit, V. (2013). Vocabulaire d'Ars Industrialis. In B. Stiegler, *Pharmacologie du Front National*. Paris, Flammarion, p. 281

aver incrinato la fiducia nel potere taumaturgico ed illimitato del mercato e del suo paradigma egoistico.

Tuttavia, l'educazione può ancora fare qualcosa, perché la pedagogia rifiuta la chiusura e il fatalismo. Ad esempio, possiamo operare in tutti i luoghi educativi costruendo spazi di "decelerazione"[2]. A tutti i livelli, si possono proporre dispositivi per coltivare l'attesa della soddisfazione, allungare i tempi dedicati alla riflessione personale, tornare a lavorare con i materiali (il lavoro manuale correttamente organizzato sostiene i dispositivi attenzionali perché i materiali sono un limite oggettivo all'onnipotenza del nostro immaginario), reintrodurre i rituali, che, come accade abitualmente nel mondo dello sport e della musica, preparano la postura mentale necessaria a lavorare su oggetti conoscitivi diversi tra loro. Le esperienze dei grandi educatori del passato, da Pestalozzi a Korczak, da Freinet a Montessori, da Deligny a Oury, da Lodi a Freire, solo per citarne alcuni, ci offrono molti esempi in questa direzione. Ma non basta: è anche necessario organizzarsi collettivamente per agire insieme, anche a livello internazionale, come hanno cercato di fare alcune associazioni eredi dell'esperienza della Lega Internazionale per l'Educazione Nuova. Creando un luogo comune di discussione e di azione, *Convergence(s)*, queste associazioni si propongono di costruire un'alleanza internazionale per combattere la mercificazione dell'educazione lavorando sulla cooperazione, l'aiuto reciproco e l'educazione attiva nella scuola e nella società. A questo scopo, organizzano periodicamente una Biennale dell'Educazione Nuova che riunisce educatori che provengono dai diversi continenti. Nel corso dell'ultima Biennale, che si è tenuta a Bruxelles dal 29 ottobre al 1 novembre 2022, è stato approvato un Manifesto per un'Educazione Nuova del XXI secolo, un progetto ambizioso che unisce importanti scelte di politiche educative ad altre grandi sfide, come quella ambientale. Sono sfide difficili, ma a cui non possiamo rinunciare. L'educatore, come ci ricordava Piero Bertolini, è legato alla speranza e all'utopia, dove per utopia non si intende qualcosa di cristallizzato, ma una tensione verso il possibile. Non vuole essere il semplice ingranaggio di una macchina organizzativa ma il soggetto attivo di nuove pratiche emancipatrici, guardando avanti, oltre **s**e stesso, alle nuove generazioni e alla "Terra-patria"

[2]Meirieu, P. (2019). *Una scuola per l'emancipazione*. Roma: Armando, pp. 195-203

ALLEGATO C

IL POPOLO LIBERO DEGLI INSEGNANTI. IL CONSIGLIO DI COOPERATIVA E LA MONOGRAFIA DEL BAMBINO, I DUE EMBLEMI DELLA COMPETENZA PEDAGOGICA

Intervento del prof. Pierre Johan Lafitte (Università di Amiens) al convegno internazionale "Le competenze del docente inclusivo", il 13 settembre 2018, Dipartimento di Scienze dell'educazione – Università di Bologna
Traduzione dal francese a cura di Emanuele Gaiba (Università di Bologna)

In Francia, i pedagogisti, ovvero gli insegnanti, in classe rivendicano le tecniche di Célestine Freinet e della Pedagogia istituzionale di Fernand Oury e di Aïda Vasquez. Non presenterò la pedagogia istituzionale, ma farò riferimento agli insegnamenti di Giuliana [Santarelli, ndr] e al libro da lei diretto, in corso di pubblicazione [*Pedagogia Istituzionale. Dalle Origini all'attualità* 2020, Bologna, Bononia University Press, ndr]. Mi limiterò a raccontarvi che in seguito a una sua propria storia, questa pedagogia (d'ora in poi PI) può essere considerata oggigiorno sia come un movimento pedagogico a sé stante che come pratica fedele ma critica della pedagogia di Freinet. Una fedeltà a un ideale: la pedagogia cooperativa del movimento dell'École Moderne, nata dalla pratica rivoluzionaria di Freinet, fedele al suo "materialismo scolastico", ovvero l'organizzazione cooperativa della vita in classe, radicato ai metodi naturali di apprendimento su quest'approccio concreto, e per il suo potenziale emancipatore sia per l'alunno che per l'insegnante. Ma la pedagogia istituzionale si caratterizza da uno stretto apporto con altri strumenti, prendendo in conto, ad esempio, l'inconscio freudiano, la dinamica dei gruppi, l'antropologia, ambiti dove è nata la nozione di "istituzione" (ovvero ciò che costruisce un luogo di linguaggio e di scambi simbolici multipli, eterogenei, e tra pari). Questa nozione, comune alla pedagogia e alla psicoterapia istituzionale, designa i processi di organizzazione simbolica della vita quotidiana del gruppo: le "leggi" della classe, ma anche i luoghi e i rituali attraverso cui si lavora la materia umana: decisioni e produzioni collettive o personali, gli scambi del valore così prodotto.

Da questo incontro, dal nesso che lega la pedagogia istituzionale all'ambito cooperativo, e dalla sua posizione specifica, due strumenti, due "istituzioni", potranno essere considerati come degli emblemi: il consiglio di cooperativa e la monografia del bambino.

Il consiglio di cooperativa, ideato da Freinet, è l'insieme della prassi pedagogica nella sua dimensione materiale e linguistica. Le tecniche di Freinet sono degli strumenti propri a sconfiggere l'usuale funzionamento della classe secondo la doxa "scolastica" di una relazione duale, esclusiva e gerarchica tra maestro e discepolo. La pedagogia istituzionale propone di leggere queste tecniche come ogni altra istituzione. Ecco la definizione, chiara e complessa, di istituzione elaborata da Vasquez e Oury:

> Cosa intendiamo con "istituzioni"? la semplice regola che permette di utilizzare il sapone senza bisticciare è già una istituzione. L'insieme di regole che determinano ciò che si fa e ciò che non si fa in un certo luogo, in un certo momento, ciò che chiamiamo "le leggi della classe" ne sono un esempio.
>
> Ma chiamiamo istituzioni anche ciò che noi istituiamo: la definizione dei luoghi, dei momenti, degli stati di ognuno seguono un livello di comportamento, cioè secondo proprie possibilità, funzioni (servizi, posti, responsabilità), ruoli (presidenza, segreteria), le riunioni (capo gruppo, classi per livello) i rituali che ne assicurano l'efficacia, ecc.[1]
>
> Pensiamo che sia possibile istituzionalizzare il cambiamento, ovvero far sì che il cambiamento sia permanente. Se il consiglio, luogo di parola, è anche un luogo di potere, se regolarmente tutto è messo in discussione, allora è possibile che il gruppo sia classe viva.

Freinet accennava a una "disciplina nautica" per designare la complessità del funzionamento della classe di cooperativa: istituzionalizzare il cambiamento, è far sì che questa disciplina non si tramuti in una dittatura della maggioranza o di un'oligarchia, ma che preservi la libertà, il potere e la responsabilità di ciascuno, per una padronanza totale della Legge del gruppo: più precisamente, una democrazia diretta.

Il Consiglio di cooperativa costituisce la chiave di volta delle istituzioni. Due volte a settimana, gli incontri rappresentano il luogo della legge del gruppo, dove nascono e possono essere ri-discusse, modificate e sorpassate le regole della vita e delle decisioni più o meno

[1]Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle,* Paris, Maspero, "teste à l'appui", 1967, pp. 81-82

importanti. Ciascuno ha diritto alla parola e al voto. La funzione di "presidenza" è attribuita al più maturo, il più adulto in termini di comportamento (non soltanto l'adulto): fa rispettare le regole, distribuisce i turni di parola e, in caso di evidenza, interrompe l'attività se il tempo scarseggia. Non si discute delle sue decisioni: il bambino "seccatore" è escluso dal consiglio e dunque dai voti, ma potrà criticare il capo del consiglio successivo se lo riterrà opportuno. In sintesi, la presidenza non trattiene il potere, assicura la sicurezza etica di ciascuno e l'efficacia pratica di questo momento-chiave della vita del gruppo. Un segretario annota decisioni e informazioni in un quaderno nel quale ognuno potrà rifarsi e che saranno rilette la volta successiva per verificare che siano state seguite. Dopo rituali come "*il Consiglio comincia*" seguiranno le rubriche usuali: "*chi pensa che la classe proceda bene/male?"* informazioni, domande, proposizioni, (costruttive), critiche (che vengono solo successivamente), ringraziamenti e congratulazioni (bisogna concludere sempre su del positivo), rilettura delle decisioni del segretario, "*chi pensa che il consiglio è stato ben/male presidiato?",* "*Il Consiglio è terminato*".

Oury e Vesquez ricorrono a un "confronto organico" per definire il ruolo indispensabile del consiglio nell'organizzazione della classe: ne è l'occhio, il cervello, il cuore, i polmoni e i reni del gruppo.

Il consiglio permette 1) uno sguardo su ciò che accade in classe (l'occhio); 2) tende di comprenderne il funzionamento, analizzare e rivisitarne così i gesti, le attività, *l'organizzazione generale (il cervello); 3) dare respiro, alleviare dal rigore del quadro complessivo (i polmoni); 4) vuotare il sacco, esporsi e svelare i conflitti, esporre le difficoltà e i mancanti funzionamenti (i reni) e, infine, 5) esprimere progetti, curiosità, incanalando vita* e desiderio di fare e donare un senso (il cuore)[2]. Il consiglio esercita una funzione di integrazione sull'intelligenza prodotta dall'esistenza e dal lavoro in classe: in esso si generano e si confermano le soluzioni che fanno evolvere i conflitto, rilanciano la via dell'organismo della classe.

Il Consiglio è una riunione di organizzazione che dà voce alle situazioni (specialmente quelle conflittuali): si è là per prendere decisioni in vita di una vita strutturata e complessa (riguardo mestieri, progetti, cinture, ecc.). Non bisogna confondere il consiglio con un luogo di "dibattito" d'opinione dove ciascuno condividerà la propria opinione su qualsiasi soggetto, e su cui molti adulti confondono spesso la democrazia. "*Tu chiedi la libertà e noi in cambio ti diamo organizzazione"* questo è il detto serioso di ogni prassi pedagogica e non.

[2]L'insegnante può approfittare di questo momento poco a poco da parte e "osservare".

Altrimenti, il rischio è che il Consiglio, "giri a vuoto": senza vita reale, senza progetti, che necessitano di responsabilità da distribuire e discutere – è l'istituzione dei lavori – senza criteri che permettano di vedere rapidamente chi, nel gruppo, possa prendere a carico la responsabilità (a livello della propria maturità) - è l'istituzione dei gradi delle cintuire di livello e di comportamento creati sul modello delle cinture da judo – senza questi stratagemmi del "per davvero", il Consiglio si adagia o si lascia invadere dalla critica o da conflitti sterili. Al contrario, il Consiglio accoglie i conflitti e li gestisce. Oury diceva: "punto di partenza di ogni processo educativo è il conflitto, necessitante di trovare non un colpevole ma una soluzione: l'importante è che tutti, insegnanti compresi, abbandonino la riflessione "ilmaestro sistemerà la questione" per un "chi ha un'idea? Cosa decidiamo di fare?"[3]: l'adulto ha il diritto alla parola così come ogni altro membro del gruppo, ha anche un diritto di veto nei casi gravi, ma avviene tra pari.[4]

Luogo linguistico dove la parola di ciascuno è ascoltata e dove la decisione del gruppo è sovrana, il Consiglio è il luogo, non una delegazione temporanea di potere concessa dagli insegnanti agli alunni improvvisata al momento giusto, ma rappresenta la condiviosne reale di potere all'interno del gruppo. Da ciò deriva la grande qualità dell'ascolto e dei comportamenti, spesso tra i bambini da cui ci si aspetta di meno. Il Consiglio è l'emblema della missione pedagogica prima: fare della classe un luogo di linguaggio - non di apprendimento della lingua o della correzione dei suoi codici, ma del linguaggio, laddove regna la legge simbolica che fa di noi degli esseri umani. "*Il consiglio non è un luogo per battersi"* diceva un giovane criminale. E un altro, ad Aïda Vesquez, dopo un consiglio particolarmente difficile dove la psicologa si era trovata a prendere parte: "*Ci siamo visti"*.[5]

Il consiglio è un luogo del linguaggio caratterizzato da un ambiente e da colori precisi, distinti da altri luoghi di parola.[6] Ad esempio, "*Che c'è di nuovo"* o i testi liberi

[3]E non cerchiamo di "convincere i bambini, a loro malgrado" di scegliere la sua soluzione.

[4] Ecco perché il consiglio intrattiene dei legami privilegiati in particolare con due altre istituzioni: i mestieri e le cinture. I mestieri rappresentano un dispositivi talvolta materialista, poiché senza di esso non sarebbe possibile la condivisione delle responsabilità, psicologico, in quanto rappresenta dei supporti identificatori significativi, rivestendo la costruzione della soggettività di ciascun bambino. Non sono un fardello che l'adulto impone a questo o quel bambino, né una ricompensa che daremmo a un cane per premiarlo. Le cinture di livello, nelle diverse discipline di apprendimento, permettono di vedere chi merita di rivestire per qualche tempo, ad esempio, il ruolo di tesoriere: la cintura arancione, seguendo la numerazione, non può esserlo, la cintura blu sì; ma se blu è d'altra parte una cintura gialla nel comportamento, ovvero che in sintesi gli si può dare fiducia, ecco che non sarà più possibile assegnargli questa o quella missione. Da qui la necessità di trovare una soluzione. Questo trittico consiglio/mestiere/cintura costituisce il cuore, allo stesso tema materialista e simbolico, dell'organizzazione della classe.

[5]Il Consiglionon ha nulla di un luogo di "comunicazione", di "agire informale", o di qualche altro effetto superficiali di un ego psicologico: esso rappresenta il soggetto del linguaggio stesso.

[6]Ad esempio, al "Che c'è di nuovo", il bambino contribuisce con la sua vita "al di fuori" e presenta nell'ascolto di tutti questi indici di apparente poca importanza che talvolta si rivelano fondamentali per afferrare la

accolgono il soggetto nella su intimità, la sua vita fantasiosa e creatrice; ma nel consiglio, la parola di ogni bambino assume un ruolo costitutivo della *communitas*: la singolarità desiderante di ogni parola viene trasformata nella costruzione della legge simbolica del gruppo, e il soggetto prende parte al discorso e al divenire comune. Il bambino sperimenta il suo grado di socializzazione più significativo della sua parola, ma anche il gruppo, poiché la legittimazione della Legge simbolica (che struttura e rende vivibile una vita umana degna per tutti noi) si fonda nell'impegno desiderante di tutti (non sempre da una presa di parola a senso stretto ma perlomeno attraverso l'espressione dell'avviso di tutti per mezzo del voto di ciascuno).

È sul piano politico, in senso stretto, che questo concetto di potere condiviso è importante. Il potere di auto-organizzarsi è impugnato da coloro che non ritenevano fosse possibile prenderlo: è una rivoluzione dal basso che si realizza e scioglie quella perversa doxa gerarchica che ci sembra andare da sé nel lavoro e nella nostra esistenza sociale. Se c'è qualcosa che coloro che aderiscono a ciò che Bourdieu chiamava "ambito del potere", nel campo educativo", mettono in discussione e rifiutano di ascoltare, è proprio questo scandalo dell'ideale cooperativo.

Il testo libero dell'insegnante: l'elaborazione monografica, matrice di un'analisi permanente della prassi pedagogica

Ma un altro scandalo ancor più lasciato da parte: quello di fondare questa organizzazione politica del lavoro sul fantasma incosciente dell'insegnante. Il desiderio (nella su accezione psicanalitica) è il primo punto di ogni prassi pedagogica.[7] È quindi normale che sia anche il punto cruciale di ogni produzione pedagogica degna di questo nome. In quanto la pedagogia istituzionale segna anche un punto di diramazione importante nel campo educativo sul piano epistemologico.

Si è detto spesso che la pedagogia istituzionale aveva marcato l'entrata decisiva tra gli strumenti essenziali del pedagogista delle scienze umane, in particolare la psicanalisi, la dinamica dei gruppi e l'antropologia. Tuttavia, la classe non mima una studio da psicanalista con i suoi divani, né è una tribù amazzonica chiusa in sé stessa. La specificità di questa "talea" è di non essere una mera applicazione ma la presa in atto da parte dell'insegnante degli strumenti di analisi che lo aiutano a lavorare più efficacemente, secondo la logica della

problematica esistenziale e la qualità della sua presenza (o della sua assenza) il resto della giornata: o ancora, il testo libero che apre alla via d'accesso regale all'inconscio", come diceva Oury citando Freud.

[7] Così come la chiamava Francis Imbert.

propria prassi, il quotidiano della classe: da lì un inconro-scontro e una fertilità reciproca, sul piano teorico e pratico.

I principali luoghi di questo incontro sono i gruppi di lavoro regolari tra insegnanti dove quest'ultimi si riuniscono attorno a un problema comune: elaborare, domandare e trasmettere gli strumenti per costruire la classe cooperativa e analizzare il suo funzionamento, soprattutto i suoi disfunzionamenti e dei suoi prosegui. Tali luoghi che si occupano di prassi pedagogica, anch'essi organizzati cooperativamente, istituzionalizzati, diversi sono costituiti da momenti di lavoro eterogenei ma legati tra loro. Tutto come il consiglio o il "*che c'è di nuovo"* dei bambini, quegli degli adulti sono le istituzioni. Una stessa etica sorregge tutti i luoghi che, saldati tra loro, costituiscono le condizioni di possibilità, il campo trascendentale pragmatico della realtà concreta delle classi.

È in questo circolo che si dialettizzano la pratica e la teoria. Tra queste modalità di lavoro, la più importante riguarda l'elaborazione collettiva delle monografie del bambino o di un gruppo di bambini. Un insegnante decide di apportare del materiale in classe che intende utilizzare con il gruppo di colleghi, al fine di analizzare ciò che si pone come problema o che testimonia un'efficacia inattesa: in ogni caso, qualcosa che merita la problematizzazione condivisa. Partendo da una storia, che generalmente traccia l'evoluzione di un bambino, un pensiero si costruisce attraverso le parole di ciascuno di noi, la libera associazione tra pari, echi, domande. Così nascono le monografie del bambino, che costituiscono la parte preponderante della letteratura propria alla pedagogia istituzionale. Rilevante non solo per la quantità ma anche perché tale discorso riguarda l'etica di questa pedagogia, etica assodata nella pratica ma anche nella sua teoria. Queste monografie si distinguono dal resto delle produzioni apparenti alle scienze dell'educazione su diversi piani.

Prima di tutto, la monografia non è riconducibile alla metodologia delle scienze sperimentali. La monografia non è un racconto illustrativo o didattico, la cui superficie cronologica e i pregiudizi enunciativi non ne sarebbero che l'illustrazione, di una razionalità sottostante che rivelerebbe una teoria presumibilmente scientifica e quindi legittima. Una monografia non è più la "verifica di un'ipotesi" anteriore alla realtà concreta, su cui il ricercatore studia, forte di una metodologia superiore poiché orientato verso mire oggettive di una "scienza". L'autore è un praticante; non deve fingere di porsi domande che si impongono ogni giorno, né di ignorare delle risposte che la classe è obbligata ad inventare. Lo scopo è di produrre una doppia pertinenza: una pertinenza concernente gli strumenti concettuali-pratici e quella, più sottile, che consiste nel muovere il campo di transfert e di contro-transfert nel

quale l'insegnante si trova mentre racconta la sua storia. Come si vede, l'antenato di questa monografia pedagogica è più Freud che Wundt…[8]

Ecco che la monografia assume una estetica propria: la ricezione appropriata per una monografia necessita l'incontro tra una pertinenza concreta, un'esigenza concettuale e un processo d'identificazione e di proiezione – in sintesi, così da offrire al testo un'efficacia tranferenziale e materiale propria alla monografia del bambino, che possa spiegare come certi testi, qualche volta anche a cinquant'anni dalla pubblicazione, continuino ad ispirare oggi nuovi insegnanti, nonostante la maggior parte della letteratura educativa venga oggi condotta al macero non appena passata di moda. Una tale estetica della trasmissione avvicina ancora questi testi alla monografia clinica e psicanalitica.

Tutto ciò avvicina così la pedagogia a una certa concezione della psicanalisi: una prassi che produce una teoria che esiste sul modo dell'analisi permanente. Una teoria la cui esigenza logica e la volontà di pertinenza clinica resta intatta, e tuttavia rifiuta ogni regime di generalità pur abitualmente riconosciuto come condizione necessaria a definire una "scienza". In termini logici, una teoria pratica sarebbe un discorso non sul particolare ma sul singolare, elaborata a regime singolare ed efficacemente trasmissibile unicamente sullo stesso modo – salvo a essere lavorata sotto altro regime; filosofico, storico, ecc. ovvero al di fuori della sua prassi. La singolarità è una sorta di transfert: non proprio irrazionale ma efficace se considerato nel campo di un soggetto pienamente presente, nel suo desiderio profondo. Nulla potrà imporre una pedagogia del desiderio, nessuna conferenza potrà esserne effettivamente fedele.

L'elaborazione di una monografia non rappresenta un esercizio di scrittura: è prima di tutto il *luogo privilegiato dell'analisi istituzionale in pedagogia*, dove la qualità principale è l'ascolto: l'ascolto di sé e dell'altro, del reale. La monografia porta in sé un'arte dell'interpretazione, "propulsore di verità" (Lacan) capace di rilanciare il processo istituzionalizzante, che altrimenti rischia di fossilizzarsi, riportando la classe a un luogo senza creazione, senza vita veramente simbolica. Lo psichiatra Jean Oury diceva che questi gruppi di elaborazione rappresentavano l'esempio del gruppo di analisi per eccellenza.

In fin dei conti[9], più che un'arte di scrittura la monografia si rivela un'arte di lettura: leggere in classe, leggere altre monografie, leggere la propria specificità - e sapere, nella

[8] Lascio a ciascuno la cura di verificare se il primo genere di scrittura possa essere considerato sterile sotto il pretesto che non risponde alle esigenze delle scienze cosiddette "sperimentali" che oggigiorno dominano ogni doxa educativa.

[9] Da qui la sua dimensione principale di analisi permanente fino alla produzione della sua pertinenza, trasmissibile sotto la forma di testi.

condivisione, dare vita. E la pedagogia istituzionale sorregge l'affermazione che uno sguardo sul reale è una decisione, quella di vedere ciò che agli occhi della doxa resta invisibile, qualcosa che sottosta e che può costituire la vera efficacia terapeutica della prassi: la dinamica incosciente del fantasma personale e delle dinamiche di gruppo. Un tale sguardo a un valore di atto: atto etico che può cambiare il reale.

I pedagogisti professionisti sono essi stessi teorici della propria prassi. In un'epistemologia pratica, il soggetto praticante, che può essere collettivo, è l'interprete di se stesso. Ciò che importa è che la funzione interpretativa non gli sfugga mai: non è il topo da laboratorio di un ricercatore. La prassi impone la sua dinamica e la sua immanenza a tutti i soggetti, e la sua logica a tutti i discorsi che genera. La teoria non esce mai da un circolo dialettico con la prassi. Il testo finalmente firmato da un autore e da un gruppo testimonia il conseguimento di una padronanza, quella di un soggetto (e di un gruppo) che non si autorizza che attraverso se stesso.

Tutto questo può aver condotto Lacan e Oury a dire riguardi alle monografie[10]: "è senz'altro il solo linguaggio possibile in pedagogia".

I nostri due emblemi si guardano l'un l'altro, testimoniando ciò chela stessa etica percorre trasversalmente ogni campo della pedagogia istituzionale.

Il consiglio di cooperativa è un'istituzione che opera una funzione di analisi istituzionale nel cuore stesso della classe.[11] L'istituzionalizzazione del luogo è in sé un processo immanente di analisi che porta l'integralità del gruppo, dove la funzione è la dimensione del soggetto, lo stesso soggetto desiderante, il potere politico, che fanno della classe cooperativa un luogo antropologico a tutti gli effetti. Quanto alla monografia, essa non è un protocollo, né un discorso generale o un esercizio di stile, non può automatizzarsi dalla prassi; essa stessa è un'istituzione. I luoghi dove si formano il pensiero pedagogico di una classe partecipano alla stessa etica di quella che regna in classe.

Il consiglio è il luogo dove il gruppo non autorizza che esso stesso per decidere del suo lavoro e della sua esistenza, e accede allo stato politico di *popolo* nel quadro della prassi ristretta e lucida ma sovrana della loro classe. La monografia è l'elaborazione collettiva e così il testo libero dove l'insegnante, portato dal gruppo, accede allo stato epistemologico di autore, e dove la sua soggettività accede anch'essa al coraggio di non autorizzarsi che da sé

[10] Ai diversi contributori di analisi (ricercatori, psicoloi, antropologi, ecc.).

[11] Il consiglio è il luogo dell'analisi del luogo o di ciò che si dice, che emerge, e che permette di leggere lo stato nel quale si trova il gruppo e la classe; e questa funzione di analisi, l'analisi istituzionale nell'accezione che, in psicoterapia istituzionale, François Tosquelles e Felix Guattari hanno donato a questo termine, una funzione resa per il gruppo stesso: ciascuno può apportare il suo contributo, nessuno può impedire questa funzione né farne un suo privilegio.

stessa e dai suoi pari. Sul piano politico-epistemologico, si sottintende una stessa etica cooperativa, si gioca così l'accesso alla struttura di una dignità esistenziale: ciò che Lacan designa precisamente come il discorso del maestro, il *discours du maître.*

Poco importa il livello di organizzazione della prassi pedagogica: a ognuno tra essi, l'istituzionalizzazione e l'analisi sono le due facce della stessa medaglia. Poco importa dello status, dell'età, che sia l'insegnante o l'alunno, la prassi è un affare da praticanti, e il soggetto, qualunque esso sia, non ha età.

È per questo che gli insegnanti pedagogisti sono sia gli adulti che gli alunni. Su questo punto mi permetto di rettificare la traduzione del titolo dell'articolo: non più "*le peuple libre des enseignants",* ma *"le peuple libre des praticiens".* I praticanti pedagogisti sono sia bambini che adulti. Credetemi, è un vecchio alunno di una classe cooperativa che parla. E se qualcosa vi è arrivato, in una condivisione di soggettività e cooperazione, posso assicurarvi che la parte più preziosa e profonda è radicata proprio tra questi insegnamenti che, da quando ho terminato la scuola primaria, mi accompagnano da oltre trentacinque anni.

ALLEGATO D

AUTOUR DE MAI 1968, LA PÉDAGOGIE EN QUESTION. LE COLLOQUE D'AMIENS

Di André Désiré Robert

Les Sciences de l'éducation
2008/3 n. 41
https://shs.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2008-3-page-27?lang=fr&tab=texte-integral

Introduction

Pour parler de «1968, la pédagogie en question», il apparaît nécessaire de se référer à une séquence historique plus longue, dont les bornes se situent à notre sens en 1959 pour l'amont (première réforme effective conduisant à une démocratisation du second degré) et 1972 pour l'aval (décisions encore issues de 1968 et commission de réflexion sur la condition enseignante dans les lycées et collèges). Le cœur du présent propos sera cependant constitué par la présentation du colloque d'Amiens de mars 1968, dont on doute que le fait d'être aujourd'hui passé au rang de référence presque mythique dans la mémoire éducationnelle lui vaille d'être vraiment connu dans ses contenus et propositions; colloque explicitement consacré à la pédagogie. Concernant cette dernière notion, le développement qui suit oscillera entre une définition élargie empruntée à Hegel (« entreprise volontaire, systématique et exclusive d'éducation, dont le lieu privilégié est l'école ») et une définition d'usage courant, volontairement simplificatrice (méthodes mises en œuvre en vue de favoriser les apprentissages et la socialisation des élèves ou étudiants dans un contexte éducatif et scolaire donné), sachant évidemment par ailleurs l'extrême complexité et variabilité de la notion.

En somme, les questions ici posées pourront prendre la forme suivante: qu'est-ce qui se trouve en jeu en 1968 en matière de pédagogie (entendue a minimadans la double signification précédente)? Comment se présentent les problèmes pédagogiques dans la société française de l'époque? Quelles ont été les solutions envisagées, potentielles et réelles?Parmi les sources utilisées pour tenter de répondre à ces questions, nous relevons l'ouvrage précisément issu du colloque d'Amiens *Pour une école nouvelle, Formation des maîtres et recherche en éducation* qui présente tous les matériaux relatifs à cette manifestation (rapports

des commissions, débats en séance, déclarations officielles, etc.), nos propres travaux consacrés à la période, et bien sûr ceux – indispensables d'Antoine Prost

1 - L'institution scolaire en perspective aux alentours de 1968

Afin de comprendre ce qui se joue pédagogiquement en 1968, il convient de remonter aux grandes décisions éducatives gaulliennes qui ont eu lieu en janvier 1959 et même de regarder un peu avant ce qui s'est passé tout au long de la décennie 1950, sous la Quatrième République. Louis Cros (directeur de l'administration générale et financière au MEN, fondateur de l'IPN, créateur du Comité de liaison pour l'éducation nouvelle) un des membres actifs du colloque d'Amiens, a publié en 1961 un livre au titre significatif: L'explosion scolaire. Il y est question de la croissance massive de la scolarisation secondaire (d'abord de premier cycle) et du début d'extension de l'enseignement supérieur (128 000 étudiants à la Libération, 180000 en 1957-58). On ne s'attardera pas ici sur les chiffres révélant cette progression spectaculaire, amorcée dès avant les décisions réformatrices réelles, et bien sûr amplifiée avec celles de 1959, puis de 1963 et de 1966.

À partir du retour au pouvoir du général de Gaulle a en effet commencé la mise en système des institutions scolaires françaises, à marche relativement forcée. Comme toujours une volonté politique inscrite dans un cadre national, si elle est très influente, n'est pas le seul facteur déterminant, elle se combine en l'occurrence avec un phénomène d'envergure internationale. Depuis le milieu des années cinquante, parallèlement à une demande exponentielle d'enseignement secondaire en France, mais aussi dans nombre d'autres pays développés, l'enseignement devient mondialement un objet d'investigation économique, le comparatiste Le Than Khoi s'autorisant alors à parler d'une «industrie de l'enseignement». Une théorie économique s'empare de la question scolaire, la théorie dite du «capital humain». Cette expression doit être comprise en opposition à celle de capital physique ou matériel, recouvrant les matières premières et les équipements, autrement dit les moyens de production ou «capital constant».

Examinant le rythme de développement de divers pays dans l'histoire économique longue, certains chercheurs sont amenés à constater que le capital physique n'a pas un rôle aussi déterminant dans la croissance économique qu'on avait pu le penser auparavant et que les trois facteurs de production fréquemment mentionnés (terre, capital, travail) ne suffisent plus à expliquer l'accroissement du produit national, compte tenu d'hypothèses comme celle des rendements dits décroissants, c'est-à-dire dont la rentabilité n'est ni maximale ni

immédiate. Des économistes élaborent la notion de «facteur résiduel», quatrième facteur qui est censé englober le progrès technique, l'accroissement des connaissances, la qualification de la force de travail, le niveau général d'instruction de la population. Peu à peu, la majeure partie sinon la totalité de ce facteur résiduel est dévolue à l'enseignement, en raison du fait que l'institution scolaire a spécifiquement pour mission d'accumuler et de transmettre les connaissances qui sont les conditions du progrès technique, un des tout premiers éléments à l'origine de la croissance.

Donnant en quelque sorte ses fondements à l'économie de l'enseignement, le concept d'investissement humain s'installe dans la pensée économique, qui va alors chercher des justifications dans la théorie du capital élaborée par Irving Fisher au début du xxe siècle: « Le capital [est] l'ensemble des éléments qui fournissent un courant de revenus dans le temps, et le revenu […] un produit du capital » (le capital étant richesse, le revenu le service rendu par cette richesse et la notion de richesse au sens large, incluant les êtres humains). Dans ce cadre, l'homme peut donc être considéré comme un capital dans la mesure où son activité génère un courant de revenus qui lui-même, dans le temps et grâce à l'épargne, peut devenir à son tour capital, moyennant un taux d'intérêt satisfaisant. S'ensuit la possibilité d'user d'un vocabulaire résolument économique pour parler d'éducation (investissement, profit, stock).

C'est sur ce terreau que se greffe la pensée éducative du général de Gaulle et de ceux qui sont censés la relayer, son ministre de l'E. N. (de 1959 à 1960), le radical Jean Berthoin, son conseiller pour les affaires scolaires (de 1959 à 1968), Jacques Narbonne, puis plus tard Jean Capelle, nommé directeur de l'organisation et des programmes au MEN en février 1961. Cette pensée apparaît assez simple: il s'agit de combiner égalité formelle des chances, donc accès du plus grand nombre possible d'élèves à des études secondaires jusqu'à l'âge de 16 ans (« démocratisation de l'accès »), et sévère sélection en vue de la préparation des diplômes et de l'obtention des qualifications nécessaires aux besoins de la modernisation économique, consignées dans les Plans (ce qu'exprime fortement, dans un vocabulaire empreint d'économisme, l'exposé des motifs du décret et de l'ordonnance du 6 janvier 1959). Or, si l'on considère l'ensemble des décisions réformatrices prises entre 1959 et 1966 en matière scolaire et universitaire, on constate que tout cela (explosion scolaire, mise en système et démocratisation combinée à une volonté de sélection) s'est passé sans réforme des méthodes d'enseignement ni de la conception autoritaire, au mieux paternaliste, de la relation pédagogique aux élèves et aux étudiants.

Ceux que l'on va bientôt appeler les contestataires refusent de manière explicite – cela est bien connu – le terme même de sélection et sa connotation ultra dirigiste, l'autorité imposée, l'absence de dialogue d'une majorité de professeurs avec les enseignés, des méthodes pédagogiques inchangées et, de manière plus implicite – sans doute aussi moins soulignée par l'historiographie – la soumission de l'enseignement à des impératifs économiques – tels que les révèle la théorie du capital humain présente en filigrane dans la rhétorique des réformes – ainsi que le déterminisme social qui continue à présider à la réussite scolaire. Ces éléments (mêlant éducation, hiérarchisation sociale et économie, mais aussi mœurs, mentalités et relation pédagogique) constituent des problèmes objectifs du système éducatif en train de se mettre en place et commencent à faire l'objet de refus par beaucoup. En 1968, dans un contexte international marqué par la guerre du Vietnam et par des luttes étudiantes dans de nombreux pays, ce refus va cristalliser à partir d'un détonateur, une question de mœurs apparemment mineure, surgie sur le campus de Nanterre – l'interdiction pour les filles de se rendre dans le dortoir des garçons au-delà d'une certaine heure – aussitôt dénoncée comme ségrégation sexuelle (origine, avec d'autres revendications plus directement universitaires tournées contre la réforme Fouchet de 1966, du Mouvement du 22 mars animé par l'étudiant en sociologie Daniel Cohn-Bendit). Avant même que la contestation étudiante puis lycéenne prenne de l'ampleur en France, le journaliste Pierre Viansson-Ponté avait pointé dans Le Monde du 15 mars 1968 un phénomène d'ennui affectant la société française dans son ensemble et sa jeunesse en particulier.

Quelques extraits restituent la tonalité de l'article: «Ce qui caractérise actuellement notre vie publique, c'est l'ennui […] La jeunesse s'ennuie. Les étudiants manifestent, bougent, se battent en Espagne, en Italie, en Belgique, en Algérie, au Japon, en Amérique, en Egypte, en Allemagne, en Pologne même. Ils ont l'impression qu'ils ont des conquêtes à entreprendre, une protestation à faire entendre, au moins un sentiment de l'absurde à opposer à l'absurdité. Les étudiants français se préoccupent de savoir si les filles de Nanterre et d'Antony pourront accéder librement aux chambres des garçons, conception malgré tout limitée des droits de l'homme. […] Le général de Gaulle s'ennuie […] Seuls quelques centaines de milliers de Français ne s'ennuient pas: chômeurs, jeunes sans emploi, petits paysans écrasés par le progrès, victimes de la nécessaire concentration et de la concurrence de plus en plus rude, vieillards plus ou moins abandonnés de tous. […] Et à la limite, cela s'est vu, un pays peut aussi périr d'ennui». Sans qu'aucun lien direct existe entre ces deux événements, le 15 mars, c'est précisément le début du colloque d'Amiens, qui se donne d'une

certaine manière pour projet de remédier pédagogiquement à «l'ennui» scolaire, et à la chape que font peser sur l'enseignement autoritarisme et rigidité.

2 - Le colloque d'Amiens, aperçu des propositions

2.1 - Contexte

Ce colloque organisé à Amiens du 15 au 17 mars 1968 sous l'égide de l'AEERS va proposer un vaste programme de réformes pédagogiques concernant essentiellement le second degré. Il ne naît pas de rien, ayant été précédé par un colloque consacré à l'enseignement supérieur, organisé à Caen en 1966 par la même association, précédé aussi par l'institutionnalisation universitaire des sciences de l'éducation à la rentrée 1967 (suite à des démarches entamées dès 1962). À l'échelon international, il faut faire état d'un large mouvement de rénovation pédagogique, dont témoigne la réforme scolaire de Suède en 1962 (expérimentée dès les années cinquante), et qui – porté par une circulation d'idées inspirées de l'Éducation nouvelle – se trouve relayé en France dans la revue *Education & développement* fondée en 1964 (dirigée par Jean Hassenforder et Louis Raillon, membres actifs du colloque).

Dans le monde des militants, les *Cahiers pédagogiques* se rénovent au cours de la même période, et le GFEN est toujours actif. En 1963 est fondée par François Walter l'association «Défense de la jeunesse scolaire» qui reproche notamment à l'école primaire d'altérer l'équilibre des enfants et préconise une vaste réforme pédagogique. De son côté, l'administration a lancé plusieurs pistes de réformes: en matière d'enseignement du français, création en 1963 d'une commission chargée de réfléchir à l'adaptation des horaires et programmes des classes élémentaires aux classes de sixième; création en 1964 d'une commission de réforme de l'orthographe. C'est un peu plus tard, en 1967, qu'a été confiée à André Lichnerowicz (professeur au collège de France, présent à Amiens) la tâche d'animer une commission consacrée à la rénovation de l'enseignement des mathématiques. On voit donc qu'on ne part pas de rien, y compris du côté du ministère, en ce qui concerne la réflexion sur les possibilités de modernisation et d'innovation pédagogique à l'intérieur d'un système en cours de transformations structurelles profondes.

Le colloque ne s'est d'ailleurs ni préparé ni déroulé dans la marginalité, au contraire il a recherché, et obtenu, la caution du ministre Alain Peyrefitte. «La mise en œuvre d'une politique nationale de rénovation éducative ne saurait être différée, sans risque de sérieuses tensions psychologiques, économiques et sociales» telle fut la déclaration finale, consensuelle et prémonitoire de cette manifestation, ayant réuni militants de l'Éducation nouvelle, universitaires rénovateurs et autorités administratives (le recteur d'Amiens notamment) et

politiques. Il est à noter qu'au cours des trois journées, on n'entendit pas de lycéens ni d'étudiants, ces derniers ayant décliné l'invitation transmise à l'UNEF et à l'UGE.

Défini par le recteur Mallet comme «des États généraux spontanés», salué par un message de Pierre Mendès France, et ayant reçu un télégramme d'encouragement d'Élise Freinet, le colloque a été précédé par plusieurs enquêtes sociologiques et les travaux de cinq groupes d'études (A: Finalités de l'enseignement; B: Formation culturelle de l'individu; C: Evolution des structures des établissements; D: Formation et formation permanente des maîtres; E: Innovation et recherche en éducation). Les quelques lignes qui suivent seront évidemment impuissantes à rendre compte de l'ampleur du travail accompli (notamment dans les réunions préparatoires pendant plusieurs mois), de la richesse des propositions et du foisonnement des débats qui ont caractérisé le colloque. Nous ne pouvons que recommander au lecteur de se reporter – pour se faire une idée complète – à la source directe, l'ouvrage *Pour une école nouvelle*.Pour notre part, nous proposons de rappeler ici quelques-unes des principales recommandations des commissions A, C, D et E.

2.2 Quelques idées-forces

Parmi les idées-forces émises à Amiens, certaines sont devenues tellement récurrentes qu'elles confinent aujourd'hui à la banalité, mais elles contenaient alors un potentiel de transformation d'autant plus important que la crise étudiante et éducative de mai était en train de couver – en réalité à l'insu de la grande majorité des acteurs, même si le pressentiment existait que «ça ne pouvait plus durer comme ça» – et les Trente Glorieuses en train de s'achever au profit d'une autre configuration socio-économique plus dure: urgence de la rénovation éducative dans l'optique de s'adapter au monde nouveau, importance de penser une éducation permanente, nécessité de soumettre les finalités de l'enseignement à révision régulière.

Commission A (rapport préparatoire dû à Gilles Ferry). Toutes les finalités traditionnelles devant être renouvelées, il s'agit de renoncer à une conception exclusivement intellectualiste et encyclopédique de la culture, de développer l'aptitude au changement, de transformer la relation pédagogique et la conception de la vie scolaire, de combiner des options plus nombreuses avec des travaux individuels et collectifs en modifiant le système d'évaluation, de fixer le contenu des enseignements par cycles et non plus par années, de rénover en profondeur la formation des maîtres en faisant advenir un «nouveau type de maître» imprégné par l'esprit de recherche. La commission affirme son «souci d'une action concernant la personnalité totale de l'enfant et de l'adolescent, ainsi que son engagement

dans un processus de développement économique et culturel». En annexe, Louis Cros livre une contribution à la stratégie de rénovation pédagogique où il dénonce «l'examinite», véritable maladie de l'appareil scolaire et propose la notion de «bilan scolaire» en remplacement de l'examen. En opposition avec la sélection gaulliste, il souligne l'inefficacité des barrages et cite Antoine Prost (représentant au colloque le SGEN-CFDT): il faut «non élever la digue, mais ouvrir de nouveaux canaux…». Au cours des débats de la commission, on entend Edgar Pisani, ancien ministre, figure marquante du gaullisme, déclarer dans une tonalité proche des conceptions de Dewey: «L'école ne doit pas être un atelier de transmission de connaissances, mais une société modèle offrant l'image de la société future».

Commission C (rapport préparatoire à plusieurs voix, dont celle de Jean Hassenforder). Les réformateurs d'Amiens veulent instaurer dans les lycées une pédagogie plus active et des relations interhumaines fondées sur plus de confiance mutuelle; ils veulent faire de l'établissement un centre de rayonnement culturel, débordant le cadre de la seule transmission des savoirs académiques, une école largement ouverte vers l'extérieur.Estimant que «c'est au niveau des établissements scolaires que se joue l'évolution réelle d'une pédagogie» et que «la classe est un cadre trop étroit pour que les innovations puissent y prendre sérieusement», la commission recommande: une autonomie raisonnable accordée aux établissements; une conception de ceux-ci comme ensembles socio-culturels et non plus simple juxtaposition de salles de classe; leur mise au service de l'éducation permanente; un rôle accru des parents; la possibilité de créer des établissements expérimentaux à l'échelon rectoral; l'accroissement de la participation du personnel et des élèves. Pour finir, la commission souligne les conséquences architecturales de cette rénovation, l'établissement étant défini comme une «micro-ville au sein de la macro-ville». Le chef d'établissement, destiné à voir accroître ses responsabilités, notamment en matière de recrutement des enseignants, est invité à devenir animateur, capable de faire évoluer le climat psycho-sociologique de l'institution qui lui est confiée. Celle-ci se voit définie comme «niveau de décisions» et «nœud de services».

Commission D (rapport préparatoire dû à Bertrand Girod de l'Ain, Louis Legrand, Robert Chapuis). Une revendication majeure émise à Amiens concerne la formation des maîtres. Il faut en finir avec la division historique du corps enseignant et mettre en place une formation initiale de caractère universitaire, en partie commune à tous les maîtres. À cet effet, chaque académie devrait être dotée d'un centre universitaire de formation et de recherche en éducation. La formation professionnelle proprement dite, d'une durée de deux ans pour tous, assurerait d'autant mieux la nécessaire articulation théorie/pratique qu'elle prendrait appui

sur un dispositif de «stage en responsabilité», ce dernier terme traduisant bien la sensibilité des participants à la volonté de responsabilisation alors ressentie par les individus à tous les niveaux.La finalité assignée à cette formation remodelée (celle donnée jusqu'alors en CPR (Centres Pédagogiques Régionaux – pour les enseignants du second degré –) se réduisant souvent à quelques conférences de psychologie) consiste à permettre le renouvellement de la pédagogie nécessaire à la rénovation, décrite précédemment. La notion de «maître», avec son sous-entendu de maître à penser hérité de la tradition intellectualiste, est récusée au bénéfice de la fonction d'«animateur». Les grands principes de la formation pourraient être les suivants: formation supérieure pour tous les enseignants (y compris les instituteurs), indissociabilité formation initiale/permanente, distinction études à temps plein/stage en responsabilité précédé par une préparation professionnelle, nécessité de ne pas éliminer les «caractères» (c'est-à-dire les personnalités fortes et atypiques dont le système a aussi besoin), unification des corps enseignants.Sur le modèle de l'éducation permanente (expression fétiche parcourant le colloque), la formation professionnelle des enseignants est elle aussi conçue comme permanente en vue d'améliorer la relation pédagogique, de correspondre au progrès scientifique et culturel, de permettre les reconversions professionnelles, de situer l'enseignement dans son contexte social et enfin de développer la capacité d'engagement des personnels.

Commission E (rapport préparatoire dû à Jean Beaussier, assistant à la faculté des lettres de Nanterre). Les membres de la commission se félicitent que, depuis le colloque de Caen en 1966, deux arrêtés ministériels de janvier 1968 aient créé le Comité de recherche et de développement de l'E.N. et un Bureau des programmes de recherche, prouvant à nouveau que le mouvement rénovateur ne se situe pas qu'à l'extérieur des instances administratives. Est d'autre part soulignée l'importance en matière d'innovation et d'expérimentation du service de la recherche de l'IPN, animé par Louis Legrand, soutenu par le service des études pédagogiques du ministère. Plusieurs réformes sont alors en cours, comme nous l'avons déjà signalé pour certaines d'entre elles: dans le domaine des mathématiques dites modernes, dans l'enseignement du français au cycle élémentaire, en matière d'organisation pédagogique et d'orientation à l'entrée et à l'intérieur du cycle d'observation des collèges.Les participants à la commission appellent de leurs vœux la constitution d'un véritable organisme scientifique se consacrant à l'éducation, éventuellement rattaché au CNRS, encourageant l'innovation et la coopération internationale. En annexe, Pierre Bourdieu livre ses réflexions sur système et innovation, sur les chances de réussite d'une innovation: «toute réforme de la pédagogie et des programmes qui ne s'accompagne pas d'une réforme profonde du système d'examens a

de bonnes chances d'être de peu d'efficacité et d'être digérée par le système».Dans son discours final, Alain Peyrefitte annonce un certain nombre de décisions (dont la plupart tomberont d'elles-mêmes avec le départ du ministre) assorties de quelques réflexions générales sur l'éducation et l'avenir. Il annonce d'abord une «opération de rénovation pédagogique qui doit amener à bref délai la multiplication, puis la généralisation, d'établissements-témoins où seront pratiquées les méthodes maintenant éprouvées d'une pédagogie active, d'une pédagogie de la confiance, d'une pédagogie de l'encouragement…». Il fait ensuite état de la «constitution d'un conseil permanent de la recherche pédagogique». Il poursuit sur un mode qui ne semble pas que de pure complaisance démagogique à l'égard des participants d'Amiens: «Que signifie en effet pour les maîtres la rénovation pédagogique? Une transformation de la relation avec les élèves […] avec la société […] entre eux. Je retiens volontiers […] le mot d' 'animateur' qui a été employé ici. Il faut renoncer à une école qui a été établie, selon le mot de Tolstoï, 'non pour qu'il soit facile aux enfants d'apprendre, mais pour qu'il soit commode aux maîtres d'enseigner' […]». Il conclut: «Des dispositions pratiques seront prises pour que les travaux préparatoires et les suggestions de votre colloque d'Amiens […] puissent être exploités par la commission de rénovation de la pédagogie […]. L'air purifiant que nous respirons ici, il ne faut pas qu'il nous ait tonifiés sans lendemain. Nous allons nous occuper d'assurer le relais de vos efforts.Vous avez eu assez de liberté pour être du côté de la vision, et vous avez bien rempli votre fonction prophétique. Je suis du côté de la responsabilité administrative, et je dois assumer pleinement et sans réticence la fonction pratique qui est celle de l'E.N. Mais il me semble qu'on pourrait montrer, et que votre colloque montre, que la vision et le réalisme peuvent s'appuyer l'un sur l'autre. C'est par là que, pour l'université de notre pays, passe désormais l'espérance». Inutile d'insister sur le fait que ce discours et surtout les décisions pédagogiques qu'il comportait furent emportés avec le ministre dans la tourmente de mai.

3 - Après mai 1968, quels changements dans l'institution? (1968-1972)

Alors même que, sur le plan politique, le pouvoir gaulliste a repris la main grâce à des élections législatives triomphales (23 et 30 juin), les événements de mai-juin dans le monde lycéen et étudiant ont cependant précipité des évolutions pédagogiques – sans doute de moindre ampleur – qui, bien qu'amorcées pour certaines, tardaient à se concrétiser.La nomination d'Edgar Faure, en juillet 1968, au ministère de l'Éducation Nationale, facilita ces évolutions. Sous son impulsion, une certaine effervescence se met à régner à la 'Centrale', où des commissions – tels les groupes PIM (Programmation interne au ministère) – siègent en

permanence, élaborant des rapports sur des sujets divers et concernant les différents niveaux du système éducatif. Nous ne traitons ici ni de la réforme de l'enseignement supérieur, ni du premier degré, qui n'étaient pas dans le champ direct des travaux du colloque d'Amiens.

3.1 – Les mesures nouvelles dans le second degré

Edgar Faure inaugure son ministère en annonçant dès juillet la suppression de l'enseignement du latin en sixième et son report en classe de quatrième, mesure supposée de démocratisation venant abolir le critère par lequel la filière classique se distinguait de la filière moderne. Cette décision ne provoque un tollé que chez les enseignants directement concernés et chez les partisans de l'ordre ancien. Par ailleurs les programmes des deux sections de collège M 1 (moderne long) et M 2 (moderne court) sont fusionnés, accomplissant un pas vers l'unification, bien que la distinction entre les pédagogies des deux types de classe soit maintenue.Dans les lycées, certaines pratiques nouvelles, comme celle d'organiser les tables en cercle dans la salle de classe, ou celle d'autoriser le port de vêtements jusque-là interdits (le pantalon pour les jeunes filles notamment), peuvent sembler mineures; elles ont en réalité un fort poids symbolique. Elles contribuent à créer un nouveau climat entre un nombre assez important de professeurs et leurs élèves. D'un autre côté, elles creusent l'écart avec les professeurs conservateurs, souvent les plus âgés, qui auront du mal à se remettre de «mai 68». Les règlements intérieurs évoluent d'abord dans les faits (diminution des interdictions, suppression de certaines sanctions, reconnaissance du statut d'étudiant aux élèves des classes préparatoires, en général assouplissement des règles de la vie scolaire, entrée en désuétude de certains rituels comme le tableau d'honneur, la remise des prix, etc.) avant de faire l'objet de modifications de droit.

Des décisions ministérielles viennent à l'appui de changements opérés plus ou moins spontanément sur le terrain. Le décret du 8 novembre 1968 procède à un remaniement de la composition des conseils d'administration des lycées et collèges, faisant droit à une représentation des usagers (1/6 pour les parents, 1/6 pour les élèves) et de personnalités extérieures cooptées. Le même décret institue la présence de représentants de parents et d'élèves aux conseils de classes de fin de trimestre, ce qui n'est pas loin d'être, pour certains professeurs, une véritable révolution. Une circulaire de décembre, s'inscrivant dans cette logique de démocratisation de la vie des établissements, incite au développement d'associations de parents d'élèves. Les foyers socio-éducatifs ayant été créés par circulaire du 26 janvier 1968 en vue d'organiser des activités culturelles péri-scolaires sous la responsabilité conjointe d'élèves et de professeurs volontaires, et de l'administration, des

précisions sur leur mode de fonctionnement sont apportées (décembre), ce qui est une manière d'insister sur le caractère de plus en plus participatif que doit revêtir la vie scolaire.

Hautement significative est également la mesure du 6 janvier 1969, qui remodèle le système de contrôle des connaissances. Les compositions trimestrielles sont supprimées au profit «d'exercices de contrôle divers faits en classe» et l'évaluation quantitative par notes de 0 à 20 est remplacée par «une échelle simplifiée d'appréciation globale du type ABCDE». Les classements par rangs sont désormais exclus. Si deux de ces dispositions (exercices au lieu de compositions, suppression du classement par rangs) se généralisèrent vite et sans problème, il n'en fut pas de même de la notation par lettres, qui ne réussit pas à s'instituer durablement.

Face à ces changements, les réactions des professeurs sont variables, occupant toute la gamme allant du refus à l'avant-gardisme militant. Un syndicat comme le SNALC cristallise les positions des traditionalistes déplorant la perte d'un ordre ancien où le secondaire constituait encore le havre privilégié d'une élite protégée derrière «la barrière» du latin, selon la formule d'Edmond Goblot. La coupure risque alors d'être totale avec des enseignants qui, à des degrés divers, épousent le mouvement et semblent devenir majoritaires au cours des années soixante-dix, le rajeunissement du corps professoral aidant. De nombreux professeurs se rapprochent du SNES, syndicat désormais porteur de positions pédagogiques modérément évolutives, après un changement d'orientation interne (1967). Sans s'engager dans des expériences trop exigeantes, ces enseignantsse reconnaissent dans les conquêtes démocratiques au niveau de la vie des établissements dont ils attendent, plutôt que de systématiquement anticiper celles-ci en pratique, des retombées concernant notamment les méthodes pédagogiques : «Cette introduction de formes démocratiques dans la vie de nos établissements ainsi 131uel es autres mesures complémentaires que nous revendiquons aux autres échelons […] du service prépareront la transformation du contenu et des méthodes d'enseignement».

Au SGEN-CFDT on trouve des militants pédagogiques refusant de subordonner leur engagement pour les réformes à l'obtention préalable de moyens: «Nous avons toujours pensé au SGEN qu'il fallait montrer pratiquement sa volonté de rénovation». Cet esprit de rénovation s'incarne dans toute une série de petits faits que des professeurs jugent de la plus extrême importance, que d'autres regardent avec amusement ou, selon le cas, effarement: «Chaque fois qu'un maître dans sa classe ou son école change quelque chose à sa pratique pédagogique, si mince que soit la réforme: un nouveau mode de notation, une discussion qui décide l'organisation du travail, un nouvel aménagement des tables… il introduit par là un

élément de rupture dans le système pédagogique qu'il faut réformer ». Autrement dit, le climat psycho-sociologique des établissements a commencé à changer à la fois spontanément, et à la fois grâce à un relais administratif, conformément aux vœux du colloque d'Amiens, mais ce n'est pas sans dissensions, plus ou moins graves, à l'intérieur du corps professoral, qui ressort de la période profondément divisé.

3.2 - Une certaine continuité réformatrice malgré quelques retours en arrière

Le départ du général de Gaulle après son échec au référendum d'avril 1969 entraîna celui d'Edgar Faure de l'Éducation Nationale et son remplacement par Olivier Guichard, sous la présidence de Georges Pompidou nouvellement élu (15 juin 1969). Il ne fallait donc pas s'attendre à la promotion d'une politique scolaire particulièrement novatrice sous l'autorité d'un président que des épisodes précédents avaient montré plutôt attaché à une vision ancienne de l'organisation scolaire. Pour autant, il était difficile au ministre de faire table rase des avancées pédagogiques qui s'étaient produites sous la pression des circonstances et du dynamisme de son prédécesseur. Il s'employa donc à tenir les deux bouts de la chaîne, solidarité obligée avec le pouvoir qui l'a désigné à ce poste, et souci de préserver un certain nombre d'acquis de la période précédente. D'ailleurs plusieurs mesures, déjà évoquées, ont été entérinées sous son autorité. Moyennant quoi, sa politique scolaire fut en demi-teinte et l'appréciation qu'elle suscite peut varier.Quelques décisions apparaissent comme autant de concessions partielles aux réactionnaires.

Une circulaire du 1er septembre 1969 rétablit le latin en cinquième mais sous la forme d'une initiation pour tous les élèves, ce qui ne remet pas en cause l'avancée vers l'unification récemment amorcée entre les différentes sections. En revanche la précision apportée par la circulaire du 11 octobre 1971 sonne comme un rappel à l'ordre vis-à-vis de certains enseignants oublieux de la logique des aptitudes et de l'orientation précoce, idéologie officiellement toujours en vigueur: «La distinction entre les types d'enseignement 1 et 2 semble avoir été perdue de vue dans certains CES. Bien qu'ayant désormais des programmes identiques, les sections 1 et 2 demeurent pédagogiquement différenciées en fonction des aptitudes scolaires des élèves».

Face à la campagne d'opinion menée contre le nouveau mode de notation par niveaux, le ministre décide de revenir en arrière en rétablissant l'évaluation quantitative, mais il le fait seulement pour les classes à examen (circulaire du 9 juillet 1971). Une grande part, dans certaines des dispositions prises alors, est imputable à des campagnes de la droite où la dimension politique se superpose d'autant plus aisément à l'aspect pédagogique que, de leur

côté, des groupes gauchistes dénaturent souvent l'action revendicative dans les lycées et à l'université. Ainsi concernant l'enseignement du français, après qu'eut été créée une commission présidée par le poète Pierre Emmanuel (mars 1970), chargée de prolonger la réflexion sur une réforme pour tous les niveaux de la scolarité, et que cette nouvelle commission eut intégralement approuvé le plan de rénovation élaboré par les enseignants innovateurs, c'est au terme d'une formidable campagne d'opinion que les textes finalement retenus à titre officiel furent très en retrait sur toutes les propositions émises par la commission. Il est clair que, particulièrement aux yeux du groupe des enseignants impliqués pendant plusieurs années dans les recherches innovantes, le climat était alors à la régression.

Mais Olivier Guichard s'est aussi révélé comme le ministre d'une certaine continuité dans le mouvement des réformes. Dans le second degré, si quelques mesures nouvelles interviennent telles que le réaménagement des classes de quatrième et de troisième (avec introduction d'options et de disciplines d'éveil), et le remplacement des quatrièmes et troisièmes pratiques par des cursus plus axés sur des débouchés professionnels, le ministre s'emploie surtout à calmer les esprits des lycéens lors de certaines affaires malheureuses, et à rassurer des professeurs pour qui quelle que soit leur appartenance idéologique et même si c'est pour des raisons diamétralement opposées-la période est fortement marquée par l'incertitude. Olivier Guichard quitte le ministère en juillet 1972 après avoir rendu publics les travaux d'une commission qu'il avait chargé de réfléchir à la fonction enseignante, à son «malaise» et aux évolutions souhaitables «pour que les élèves aient en face d'eux des maîtres en mesure de répondre à leurs besoins objectifs et subjectifs», ce qui est une préoccupation fondamentalement d'ordre pédagogique.

Présidée par une personnalité du gaullisme, l'ancien ministre et agrégé d'histoire Louis Joxe, la commission dite des «Sages» compte dans ses rangs des participants actifs du colloque d'Amiens comme Louis Cros ou Antoine Prost. Parmi ses préconisations, on peut retenir: l'autonomie des établissements dans le cadre d'objectifs pédagogiques nationaux; l'organisation horaire autonome sur la base de dotations annuelles par disciplines, 10 % restant libres pour des activités scolaires originales; l'organisation d'unités pédagogiques, au lieu des classes traditionnelles, où les élèves sont pris en charge par des équipes promouvant «l'autoformation assistée» (dispositif alliant le travail autonome et le tutorat); l'implantation d'un centre documentaire dans chaque établissement; la redéfinition des examens; une formation véritable aux fonctions de chef d'établissement défini comme un animateur pédagogique; la refonte des formations initiale et continue des enseignants; l'unification des corps du second degré; la redéfinition des obligations de service en parallèle avec les

évolutions pratiques de la fonction; la redéfinition du rôle de l'inspection; une politique sociale en faveur des enseignants.

Conclusion

Ces quelques recommandations significatives de la commission rejoignent sur bien des points des vœux du colloque d'Amiens, traçant ainsi une continuité réformatrice. En même temps qu'on peut reconnaître dans certaines de ces propositions (nouvelle répartition du temps scolaire, travail personnel, mise en place de CDI) l'influence de travaux menés aux Etats-Unis depuis déjà assez longtemps, on peut y voir un programme dont l'adoption ou non dans les années à suivre signifiera la plus ou moins grande détermination de l'administration à faire évoluer l'existant, le plus ou moins haut degré de réceptivité des personnels du second degré à l'innovation.

De fait, plusieurs mesures préconisées vont entrer en vigueur (un CDI dans chaque établissement, les «10 %», c'est-à-dire 10 % des horaires pouvant être consacrés à des projets interdisciplinaires), d'autres vont continuer à faire l'objet de résistances bien au-delà des alentours de 1968, et même jusqu'à nos jours (unification des corps secondaires, redéfinition du service, organisation pédagogique en unités variables selon les disciplines et les niveaux, en lieu et place des classes traditionnelles). Ces tendances de sens contraire donnent une idée du paysage contrasté de l'enseignement secondaire à ce moment de son histoire, caractérisé par une série de bouleversements déjà accomplis (comme tels vécus comme assez largement déstabilisateurs par certains enseignants) et par l'ampleur des chantiers pédagogiques encore à ouvrir (au sens large et restreint).

Qu'en est-il des premiers destinataires concernés par les changements pédagogiques, réels et potentiels? Contrairement à l'idée reçue, principalement dans l'opinion de droite, voyant dans tous les étudiants des contestataires bloqués sur le négativisme, voire des 'enragés' ainsi qu'ils furent souvent désignés – ce qui ne s'appliquait qu'à quelques-uns d'entre eux beaucoup de lycéens semblent en fait avoir manifesté non un désir d'en finir avec l'école mais une volonté de scolarisation accrue et améliorée dans une école aux contours renouvelés selon leurs souhaits (méthodes transformées, locaux libres d'accès, clubs d'information incluant l'information politique, ouverture des lycées à des personnes extérieures, réforme de l'instruction civique et des programmes d'histoire ouvrant sur le monde contemporain, etc.) et un désir de dialogue avec les professeurs y compris sur les questions pédagogiques. Autrement dit, malgré les apparences, la question pédagogique autour de mai 1968, si elle a évidemment connu la violence des affrontements qui ont

traversé toute la société française, révèle chez de nombreux acteurs – par bien des aspects – plus une volonté d'intégration à un cours nouveau des politiques scolaires qu'un rejet brutal et définitif de l'institution scolaire.

ALLEGATO E

PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE ET PSYCHOTHÉRAPIE INSTITUTIONNELLE: L'INSTITUTION AU CENTRE DU CHANGEMENT

Di Jacques Pain

VST - Vie sociale et traitements 2015/1 N° 125

2015/1 n. 125

https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2015-1-page-40?lang=fr

Fondation de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles

La psychothérapie et la pédagogie institutionnelles sont des pratiques théoriques de collectifs «institutionnels». À ces époques de l'entre-deux-guerres, et de l'après Deuxième Guerre mondiale, le contexte politique est porté par un siècle de mouvements sociaux. Jean Oury (1924-2014) et Fernand Oury (1920-1998) en attestent.

La constitution des collectifs, c'est ce qui s'est traduit dans la reconstruction et la réappropriation par les personnels et les «usagers» des institutions, de «leurs» institutions. La fabrication de la notion d'institution et la mise au travail social des institutions sont l'aboutissement d'une problématique qui vise à se centrer sans attendre sur les lieux sociaux mêmes, ces espaces concrets d'une mutation «progressiste» de la vie quotidienne. Changer, ici et maintenant. *Il s'agit de l'apport de collectifs politiques investis dans une mobilisation au jour le jour, pour une qualité humaine du travail en institution.* La psychothérapie institutionnelle, c'est François Tosquelles (1912-1994) à Saint-Alban, dans les années 1940, mais aussi Daumezon, Bonnafé, l'hôpital de Saint-Alban, puis Jean Oury à La Borde, dans les années 1950, et des dizaines de praticiens hospitaliers. Elle s'est maintenue, à travers des centaines de groupes, des dizaines d'hôpitaux, de centres de soins, de hauts lieux thérapeutiques, sans lesquels elle ne serait rien d'autre qu'une clinique psychiatrique «fermée».

La pédagogie institutionnelle, c'est Fernand Oury, mais aussi Aïda Vasquez et les Groupes d'éducation thérapeutique, et des dizaines de groupes, et aujourd'hui encore quelques centaines de personnes, qui font vivre cette pédagogie, aussi bien en France qu'en

Suisse, en Belgique ou au Brésil, d'ailleurs en conjonction avec la psychothérapie institutionnelle.

L'institution est entendue comme une société transitionnelle, humaine et avancée. Il est clair que les fondations peuvent alors être vues autrement.

Le terme de psychothérapie institutionnelle date de 1953, dans un article publié au Portugal où Daumezon parle de «thérapeutique institutionnelle». Sa désignation va rapidement s'imposer à travers des groupes de travail enthousiastes et militants. *La psychothérapie institutionnelle, c'est avant tout la psychothérapie des institutions. Soigner l'institution!*

Il faut retenir que Saint-Alban, où le psychiatre François Tosquelles va se retrouver pendant la Deuxième Guerre mondiale, après son exil, son combat antifranquiste et son passage par un camp français de concentration, est un nid de résistance, avec des psychiatres engagés, Bonnafé, Balvet et d'autres. Tosquelles est une synthèse vivante d'une volonté politique, par le choix d'une démocratie humaine, de soins, et de l'intention scientifique d'en trouver les fondations dans les sciences humaines: «l'institutionnel». On voit bien le transfert, les transpositions possibles.

Tosquelles est inscrit dans la symbolique de la guerre républicaine espagnole, et de la guerre antinazie, au moment où en France on organise, par défaut, la mort précoce des malades mentaux dans les hôpitaux, sous Vichy et Pétain. Nous avons là une méthodologie, une pédagogie de l'institution, qui tentent de redonner, grâce en particulier à l'éclairage psychanalytique, toute son authenticité à l'humanité ordinaire qui se réveille alors contre la barbarie. Attention, être humain!

Une institution humaine prévient les problèmes et «soigne» les relations. Saint-Alban, les années 1940. Jean Oury y arrive en 1947. Il va investir Saint-Alban pour Tosquelles – le Lacan de l'institution, disent ses pairs – et y introduire une presse à imprimer Freinet pour que les malades et le personnel puissent imprimer un journal qui soit une base et une technique de communication dans l'hôpital et hors de l'hôpital. Il a compris, intégré l'essentiel de ce que Célestin Freinet appelle des «techniques de vie». Il ne le doit pas qu'à Freinet ou à Tosquelles (qui lui-même déjà s'intéressait à la pédagogie de Decroly, de Freinet et bien d'autres). Il le doit aussi à ces discussions en soirée, à ces échanges avec son frère Fernand Oury à La Garenne-Colombes, derrière la place de Belgique où la famille Oury demeure, et où des grands mouvements de pensée s'esquissent et s'élaborent, avec les syndicalistes de Hispano-Suiza, Félix Guattari, et les futures fédérations de groupes «institutionnels».

Fernand Oury, très tôt confronté à la prise en charge d'ados, puis de classes, va progressivement essayer de comprendre comment il peut «armer» sa pédagogie de technicités et structurer sans la «scolastique» et la «normose» ambiantes l'approche de l'école et du savoir. Il va être amené à la mettre en place dans cette mouvance où déjà la psychothérapie et le soin sont évoqués sans détour, et où, pour Fernand Oury, les camps de vacances, les caravanes ouvrières, la politique des collectifs, l'autre société, coopérative et autogestionnaire, sont très présents. Il entre en contact avec Freinet. En 1949, il sera à Cannes, pour un stage Freinet, et dès lors il va approfondir et développer tout ce qu'il a déjà mis en place dans ses pratiques, en lien étroit avec cette restauration de la santé mentale par la qualité du travail: le bien-être et la réussite sont les meilleures prophylaxies. Là aussi, dans ce contexte, Fernand Oury n'est pas seul, il est avec beaucoup d'autres. Très progressivement, des instituteurs, dont René Fonvieille, mais également d'autres enseignants, d'autres professionnels, vont rejoindre ces groupes de discutants qui les réunissaient régulièrement, avec encore les ouvriers d'Hispano Suiza – l'usine était à quelques centaines de mètres de la place de Belgique.

C'est bien là que se forge, se construit, quelque chose d'assez simple: d'un côté, comment faire du soin, de l'autre, comment faire la classe – *dans des «institutions»*? Après tout, l'institution, c'est un milieu de vie. Ce serait donc, en partie, la même démarche, la «même chose», écrit et répète Jean Oury. Paraphrasons Winnicott: soigner l'institution pour qu'elle soit suffisamment bonne. Mais comment faire du soin et faire la classe seraient-ils la même chose? Il ne s'agit pas de décalquer l'une sur l'autre les deux tentatives. Une grande société soigne ses sociétaires. Ce que chacun fait et vit dans les institutions est essentiel au bien-être, on s'en aperçoit à nouveau. Les directives européennes le disent clairement.

Pédagogie, psychothérapie et analyse institutionnelles vont démontrer qu'on ne peut guère faire de l'institution qu'en groupe, en groupe coopératif organisé, structuré, tenu par des règles, des instances, de la réciprocité, du retour d'information, de l'analyse, de la parole, des activités individuelles et collectives, mais partagées. On pourrait dire tout simplement de la démocratie. Une démocratie psychique. L'égalité n'est pas un vain mot. Elle se combine aux compétences, mais elle place ses gens les uns à côté des autres, les uns en face des autres, à la même table. *Qui fait quoi, où, quand, comment?*

C'est en 1953 que Jean Oury, parti de Saint-Alban, débarque à Saumery, puis trouve le château de La Borde et s'y installe. Commence cette épique expérience de la clinique de La Borde qui va inspirer de multiples rencontres internationales. Et c'est, dans le même temps, Fernand Oury, dans sa classe, qui refait l'institution école, avec d'autres enseignants

et des groupes de travail, dont le Groupe d'éducation thérapeutique – nous retrouvons l'articulation «mentale».

Fernand Oury va construire, avec son insistance maniaque, une grande pédagogie, la pédagogie institutionnelle. C'est en 1958, au congrès Freinet de Paris, que Jean Oury, en présence et à côté de Freinet, nomme ce qui sera la pédagogie institutionnelle, et il la calque explicitement sur la psychothérapie institutionnelle. Il s'agit d'un même mouvement, dit-il, *un mouvement de transformation des institutions*, de métabolisation des institutions. *Il s'agit d'une pratique de l'institution par les sciences humaines, je dirais par la psychosociologie clinique et psychanalytique des institutions.*

Jean Oury sera très présent dans l'élaboration, le montage de la pédagogie institutionnelle, dans les moments importants. Jusqu'à tout récemment, il était présent dans les carrefours, dans certaines des conférences, des stages centraux des groupes. Nous avions mis en place entre-temps, avec nos éditions, Matrice, et Fernand Oury en 1982, des rencontres épisodiques, dans lesquelles, bien sûr, Fernand Oury était la personne centrale, mais plus encore la figure sociétale de la «pédagogie institutionnelle», cette autre façon de vivre ensemble. Ces carrefours ouvrirent après 2005 un forum annuel des groupes à La Borde, qui se pérennise.Jean Oury et Fernand Oury, sans doute aussi parce que l'histoire l'avait fait ainsi, ont toujours lié la psychothérapie et la pédagogie.

Retour vers le futur

Quelques mots de plus sur le contexte déjà évoqué pour nous permettre de mieux situer cette émergence paritaire de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles.C'est en quelque sorte *une «machine» institutionnelle, une «machine» à interface qui peut passer d'une institution à l'autre, dont on peut reprendre des éléments, des «blocs», depuis l'hôpital et les quartiers de soins jusqu'aux écoles et aux classes, voire aux centres de formation ou aux services sociaux.*

Une triple «conscientisation» va s'effectuer. D'abord, à partir du XX^{e} siècle, siècle des révolutions, du marxisme, de la pensée libertaire, *c'est progressivement l'éducation qui va devenir le «terreau» potentiel du changement social.* L'éducation, plus que l'enfant. L'éducation, l'école, et par conséquent l'enfant, vont progressivement se présenter comme les grands signifiants du XX^{e} siècle. La découverte de l'éducabilité s'impose. On parle d'ailleurs, au début du XX^{e} siècle, de «siècle de l'enfant». Le mouvement des écoles nouvelles s'implante. En 1921, c'est le congrès de Calais, le premier congrès de la Ligue internationale d'éducation nouvelle. La pédagogie est sur la scène. Freinet est présent. Un ensemble de

mouvements pédagogiques va culminer dans des «fronts», comme d'autres mouvements centrés sur la rénovation de la psychiatrie: ils feront en commun le Front populaire de 1936, la Résistance, les plans de réforme d'après-guerre.*L'institution, pour paraphraser un auteur, est notre maison quotidienne.*

Plus tard, d'autres relèveront le défi. Après tout, si vous voulez changer la société, changer la vie, il faut changer l'état d'esprit de l'enfance. Et si vous voulez changer «l'enfant», il faudra lui permettre de vivre des «sociétés d'apprentissage» expérimentales, authentiques, «redressées» eût dit Freinet.Bien entendu, il faut changer l'école, qu'elle enseigne – oui! – les valeurs démocratiques, mais plus encore qu'elle permette de les vivre. L'éducation, dès lors, c'est la vie au jour le jour dans ce roman d'apprentissage. Apprendre à vivre, c'est donner le choix de modèles viables, et montrer ce qu'ils permettent. Laissons ensuite la libre conscience opérer.

Cet emboîtement stratégique de politique et de pédagogie de l'institution va nous ouvrir la perspective, simple à énoncer, que dans les années 1950 ou 1960, ou même après 1968, on formulait ainsi: la «révolution» ne se fait pas en sortant du travail après cinq heures, mais ici et maintenant, le matin, chez soi, dans la rue, au travail. Commence par toi-même! Ne rien dire que nous n'ayons fait! Il ne s'agit pas là d'une volonté forcenée d'introduire du politique à tous les niveaux du social, mais tout simplement d'afficher une cohérence et un confort épistémologiques et éthiques dans sa vie quotidienne. Vivre mieux permet de travailler mieux.

Faire conseil, décider «à tous», comme disait un enfant, travailler et produire en commun, en groupes, varier les activités, ouvrir des contacts avec d'autres institutions, se confronter à la règle et à la loi, inventer ses lieux de vie, c'est ça l'utopie institutionnelle. Et ça ne gêne en rien les talents, distingués et promus comme des compétences. C'est cet ensemble de déterminants qu'il faut avoir en tête pour comprendre ce mouvement centré sur les institutions. Changer, oui, mais ici et maintenant. On pourrait dire, au sens de Hegel, contempteur de la dialectique, que l'institution, peut-être, *est* la «société absolue». On peut s'y «essayer» sans crainte.

Nous imaginons aisément que Saint-Alban – et Tosquelles –, où se croisent ces révoltés du Front populaire, de la République espagnole, de la psychiatrie, de la pédagogie, de l'art – puisque Éluard et d'autres seront de Saint-Alban –, on comprend bien que ce creuset ordinaire de résistance intellectuelle au fascisme, au pétainisme, forge ce qui va faire la force de La Borde et de dix ou quinze autres institutions psychiatriques. Ce qui va faire la force, à partir des années 1950, de Fernand Oury, et de nombre d'instituteurs avec lui, qui

vont changer leurs classes, tout comme des milliers d'enseignants des mouvements actifs dans le monde.*Changer? Resocialiser leurs classes, resocialiser l'école. Disons-le ainsi.* Les «PI» s'y emploient encore et toujours.

C'est ce qui va faire toute la construction de la pédagogie institutionnelle entre 1950 et 1975-1976, avec en référence La Borde et la psychothérapie institutionnelle. Et nous allons toujours retrouver Jean Oury, et Fernand Oury, en parallèle. L'un joue plutôt du piano, l'autre plutôt de la guitare, mais c'est bien un duo. Nous aurons aussi la visite d'autres théoriciens, d'autres universitaires: Georges Lapassade, Michel Lobrot, René Lourau. Bien entendu, l'université étant ce qu'elle est, dans sa «normose» disciplinaire, elle va se servir de ce qui l'intéresse, redistribuer les savoirs et les séparer, c'est plus cartésien. Et on va trouver la psychothérapie institutionnelle, la pédagogie institutionnelle, l'analyse institutionnelle, enseignées à part et en séminaires clos sécurisés.

Psychothérapie institutionnelle, pédagogie institutionnelle, analyse institutionnelle vont ensemble. Pas de pédagogie et de psychothérapie en institution sans analyse institutionnelle, au sens freudien, au sens psychosociologique. Car la dernière prétention de ce mouvement institutionnaliste, c'est une prétention scientifique, de généralisation limitée, constructive, pensée, que nous avons appelée la transposition.Les «PI», mais pas n'importe comment, eh bien oui, s'exportent.

La pédagogie institutionnelle et la psychothérapie institutionnelle aujourd'hui

La psychothérapie institutionnelle a continué ses réflexions. La Borde édite une revue, la revue *Institutions*. Jean Oury a beaucoup publié.La pédagogie institutionnelle édite régulièrement des bulletins, des journaux, des livres. Une série de livres ont été écrits et publiés, en particulier chez Maspero, par Fernand Oury, Aïda Vasquez, Catherine Pochet, René Laffitte. Et repris et publiés par notre maison d'édition, Matrice, et aujourd'hui Champ social-Matrice. Nous avons, il y a encore quatre ans, publié un livre de groupes faisant état des travaux et de l'actualité d'une dizaine de groupes, c'est-à-dire d'une centaine de personnes qui, en France, font de la pédagogie institutionnelle. Plus récemment, un livre marquant sur la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, *L'école, le désir et la loi*[1], de Raymond Bénévent et Claude Mouchet, est paru. C'est Jean Oury qui le préface.

Des regroupements ont eu lieu pendant quinze ou vingt ans, nous amenant, à partir de 2005 à La Borde, à des rencontres des deux interfaces de l'institution et de l'institutionnel, pédagogie et psychothérapie. On retrouve ce lien essentiel, encore, toujours,

[1]R. Bénevent, C. Mouchet, *L'école, le désir et la loi*, Nîmes, Champ social, 2014.

dans les monographies d'enfants, ces portraits d'enfants grandis dans l'«Institutionnel», analysés à la lumière de la psychanalyse et de la psychosociologie. Deux des pieds du *«trépied» des figures de référence: Freud, Lewin et Freinet*. Lacan l'avait écrit, Mannoni déclaré en conférence: *ces monographies sont sans doute l'une des façons les plus concrètes et les plus simples de faire de la psychanalyse à l'école.*Jean Oury nous l'a répété. J'ai en tête plusieurs discussions avec lui, en 2002, en 2007, et plus récentes encore, où il dit: «Pédagogie et psychothérapie institutionnelles, c'est la même chose[2].»

L'institutionnel? On laisse l'institution concrète de côté dans un premier temps. C'est une fonction générique l'institution, ce peut être un foyer psychiatrique, un foyer de jeunes mères précoces, une crèche, une classe, ou un quartier d'agités, comme dit Jean Oury dans un certain nombre de textes. L'institution, on va la travailler à la lumière d'une méthodologie de l'organisation, dans laquelle on va retrouver des instances de parole, de fonctionnement et de décisions, des règles et des lois, des activités, des ateliers, une dynamique «culturelle» qui donne du sens au collectif. Qu'on soit dans l'une ou l'autre institution, finalement les techniques de vie de Freinet, le conseil, la correspondance, les textes libres, le journal, ont un sens littéralement transversal. C'est là que commence la transposition.

*L'institutionnel, ce sont les sciences humaines appliquées par les méthodes actives aux institutions. La transposition, c'est la mise en scène de la transversalité «passe-partout» des techniques de vie en institution.*Correspondre, c'est échanger, c'est travailler la réciprocité, dedans et dehors. Un journal, ça peut être une radio, des communications, des meetings professionnels, des conférences électroniques, du Web épistolaire. Les conseils, ce sont ces points de fiction, de fusion, pour le tout ou la partie, dans lesquels on s'organise pour trouver le moyen de poursuivre la route ensemble, et surtout de se partager le travail. Et surtout encore, de faire que chacun s'y retrouve, avec son désir, intact et fort.

Le tout premier niveau, qui caractérise l'ensemble des pratiques de l'institutionnel, c'est une méthodologie de base de l'institution. Le deuxième niveau va se traduire par l'organisation relationnelle de l'ensemble. C'est-à-dire qu'on va là-dessus poser des règles de socialisation, pour se donner prise sur la société dans laquelle nous vivons. Où, mieux que dans nos institutions, l'aurions-nous cette prise? *Troisième niveau? Rien ne nous interdit de penser le système autrement, d'en tirer des conclusions et d'avoir des «sociétés» intermédiaires, humaines et progressistes*. Il y a même des banques dans nos institutions,

[2]Sur le site http://jacques-pain.net: nombreux articles, documents d'archives, enregistrements de Fernand Oury, Jean Oury, et bien d'autres textes et références. De même, les livres cités ici y sont répertoriés. Éditions Champ social, 34 bis rue Clérisseau, 30000 Nîmes: http://www.champsocial.com/

mais bien sûr elles sont mutuelles. *À ce niveau d'utopie concrète, nous allons avoir des résistants du quotidien, et bien sûr desréseaux.* L'institutionnel travaille en réseaux.

Dans ces moments de crise et de malespérance, relevons la tête et sourions car rien n'est perdu. Des institutions, des groupes, des personnes travaillent, se connectent, des tissages intellectuels, «métacognitifs», mettent en place des machines alternatives de pensée. Peut-on parler de «contre-pensées»? Qui au fil du temps permettent à nouveau des émergences, fabriquent ce qui fera, autrement, ailleurs, du contexte intelligent.

Nous avons l'intelligence et la pensée, et les institutions: nous y sommes! Pédagogie institutionnelle, psychothérapie institutionnelle, analyse institutionnelle, c'est de la pensée au quotidien. C'est le défi de relever sa vie au niveau de l'humanité qu'elle doit tenir. C'est enjoindre, au quotidien, les nécessités économiques et politiques de se plier à la relation humaine. Ce n'est pas impossible, même s'il y faut du temps.En 68, nous avons compris que nous pouvons changer le monde et qu'il était nôtre. Continuons de le penser et continuons de le faire.Il faut du temps? Tant mieux, nous apprendrons la patience.

ALLEGATO F

SCUOLA AL VIA. GLI INSEGNANTI SONO LA LUCE

Di Massimo Recalcati

La Stampa

11 settembre 2023

https://www.massimorecalcati.it/images/Documento_1_86.pdf

La riapertura delle scuole appartiene ad un rituale sociale di cui tendiamo ad ignorare l'importanza assimilandolo a un fenomeno della natura come fosse il ciclo inesorabile delle stagioni. A rafforzare questa assimilazione è la dimensione della Scuola come un dispositivo burocratico sempre più lontano dalla vita vera. Le norme grigie che strutturano il tempo scolastico (calendari, riunioni, programmi, valutazioni, ecc.) favoriscono la sua rappresentazione come una istituzione condannata a una ripetizione senza sorpresa. Un peso al collo o una condanna nel vissuto di molti studenti. Una incombenza necessaria in quello di molti insegnanti. Il processo di istituzionalizzazione della Scuola tende infatti a consumare anche i migliori. È quella che ho definito altrove l'anima grigia dei dossier, il feticismo del numero, l'assillo della quantificazione. Il suo prodotto è sotto gli occhi di tutti. Dal lato degli allievi e degli insegnanti troviamo egualmente apatia, delusione, noia, frustrazione. A conferma che il sapere scolastico è un sapere separato dal mondo reale, un cumulo di informazioni astratte, fine a se stesse, una passione triste. Questa riduzione del sapere a un sapere morto scoraggia l'entusiasmo dell'apprendimento e ribadisce la sua separazione dalla vita. A cosa serve apprendere, studiare, sapere se poi l'impatto con la vita ne rivelerebbe fatalmente l'inutilità? La formazione scolastica sarebbe allora una perdita di tempo, un ritardare inutilmente l'inizio dell'attività lavorativa, come sostengono anche noti imprenditori del nostro paese? Dovremmo sempre, oggi più che mai, contro discorsi simili, ricordare la centralità della scuola non tanto come luogo di accumulo di informazioni, ma come luogo insostituibile di formazione. L'esperienza della Scuola non è solo esperienza di una routine mortifera, ma anche della luce del sapere: il sapere non è un libro morto, ma un libro vivo, non è una passione triste ma una passione erotica. Ma questa luce deve essere testimoniata da chi insegna. Il che dovrebbe significare che non c'è separazione tra gli effetti educativi di una formazione e quelli cognitivi di una istruzione, che educazione e istruzione, nella pratica

didattica, sono due facce della stessa medaglia. Mentre il discorso cinico contemporaneo sostiene che la vera vita sia fuori dalla Scuola, che essa non abbia alcun rapporto con il sapere, il lavoro dell'insegnante dovrebbe essere quello di mantenere il sapere strettamente legato alla vita. Perché, come ricordava Wittgenstein, sono i limiti del mio linguaggio a significare i limiti del mio mondo. Dunque più il desiderio di sapere si irrobustisce, acquista forza, energia, slancio, più l'apertura del nostro mondo si allarga. Tuttavia, garantire questa testimonianza non è una impresa facile. Come si resiste all'usura della ripetizione che inevitabilmente ogni insegnamento scolastico porta con sé? Come si fronteggia il processo di istituzionalizzazione in modo tale che il sapere trasmesso resti un sapere vivo e non morto? Problema reso ancora più complicato dal fatto che le nuove generazioni tendono ad allontanarsi dalla pratica della lettura e dallo sforzo che comporta uno studio sistematico. La distrazione non è solo una qualità psicologica sempre più diffusa tra gli allievi, ma una tendenza più generale che esprime una cifra di fondo del nostro tempo. Distrarsi è l'effetto di una erosione del desiderio che impedisce di restare prossimi alla cosa. In certi casi la distrazione può essere una difesa da un sapere che viene proposto senza alcun desiderio. In quel caso è una legittima difesa. Ma non può distrarsi chi suona un brano musicale o chi studia un libro di matematica. Non può distrarsi chi spiega le strutture grammaticali di una lingua o la deriva dei continenti. L'esperienza della luce richiede sempre dedizione, cura, attenzione. È quella che molti hanno avuto la fortuna di incontrare nei propri maestri. Diversamente, la distrazione svia da ogni possibile cura. Significa passare da una cosa all'altra svuotandole in egual misura di valore. È la dimensione anti-epistemica della curiosità senza spessore che oggi spopola sui social. Ma la distrazione non deve essere vista semplicemente come un atteggiamento soggettivo colpevolmente svagato, ma come l'effetto dell'inclinazione iperattiva di fondo del nostro tempo. Consumare le informazioni senza dedicare tempo alla riflessione, distruggere la possibilità dell'esperienza attraverso il moltiplicarsi delle impressioni. Ecco la testimonianza difficile a cui sono tenuti i nostri insegnanti. Dare prova di una concentrazione che non sia una forma ottusa del rigore, ma una cura. Essere concentrati sulla propria pratica è, del resto, la sola salvezza possibile per non cadere in una ripetizione scolastica del sapere che stroncherebbe anche gli spiriti più nobili. È la solitudine inevitabile che accompagna ogni insegnante: restare concentrati sul proprio lavoro, restare prossimi alla cosa, non lasciarsi distrarre dai rumori del mondo.

un entretien avec Fernand OURY

"Un enfant peut se constituer contre une loi, mais pas contre du brouillard."

cet entretien a été publié par la revue *"L'ENFANT D'ABORD"* dans son numéro 158 daté de juin 1992
(puis repris par *FREINESIES* dans son numéro 69 daté de janvier/février 1998)

Pourriez-vous définir la pédagogie institutionnelle en quelques mots ?

On peut voir la pédagogie institutionnelle comme un trépied, le premier pied fait une large place aux techniques Freinet en favorisant le rapport à la production chez l'enfant. Je vous renvoie aussi à Dewey et Makarenko.

Le second pied s'intéresse à la dynamique de groupe et à l'observation de l'enfant dans le groupe-classe, dans la lignée de Bion, Lewin et d'autres.

Le troisième pied prend en compte la psychanalyse, influencé par Lacan, Dolto, Freud et le mouvement de la psychothérapie institutionnelle avec Jean Oury et le Dr Tosquelles.

C'est en faisant fonctionner ces trois pieds ensemble que l'on obtient notre approche.

Contre quoi la pédagogie institutionnelle s'élève-t-elle ?

D'un côté, contre le sifflet qui tend à remplacer la parole, contre un système qui fait tourner les enfants dans la cour avec les mains sur la tête ... Bref, contre l'école-caserne et la pédagogie traditionnelle qui tendent à remplacer les soucis d'éducation par des impératifs du gardiennage. Dans l'école traditionnelle, les lois sont implicites, imposées, au bon vouloir du maître. L'enfant ne peut s'y repérer et savoir pourquoi on lui demande de faire telle ou telle activité. En plus dans cette école, on fait passer pour besoins d'enfants un certain nombre de désirs d'adultes : ils ont besoin d'apprendre ceci ou cela ... On fabrique en série des consommateurs de jouets, d'enzymes, de culture, voire d'érotisme. D'un autre côté, la pédagogie institutionnelle refuse en bloc l'approche non-directive. Un enfant à qui on laisse faire, tout ce qu'il veut ne peut pas avoir envie de grandir...

La pédagogie institutionnelle utilise-t-elle les techniques Freinet ?

Bien sûr, les techniques Freinet sont à la source de notre pédagogie. Le journal scolaire imprimé, l'enquête album, la correspondance structurée entre enfants, le travail individualisé restent toujours d'actualité en pédagogie institutionnelle. Mais à ces techniques, nous avons ajouté des institutions qui ont pour fonction de leur donner du sens.

La seule grande différence entre le mouvement Freinet et nous est assez simple à résumer : Freinet a toujours refusé l'apport de la psychanalyse.

Il semble que l'institution-clé soit essentiellement ces *"lieux de paroles"*, que vous avez mis en place dans vos classes ?

Les lieux de paroles sont au nombre de trois. Il y a d'abord l'entretien du matin qu'on appelle le *"quoi de neuf ?"* pendant lequel les enfants racontent ce qui est arrivé récemment dans leur vie. Ensuite vient *le choix de textes* où les enfants présentent une histoire vraie, imaginaire ou un rêve à la classe. La clé de voûte de ces institutions restant le *Conseil de coopérative*. C'est avant tout un lieu de recours où l'on peut se plaindre, critiquer, proposer, demander.

Le Conseil est le seul lieu de décision, il donne voix au chapitre et permet aux enfants de partager le pouvoir entre eux et l'instituteur. C'est aussi un moment privilégié qui aide l'enfant à entrer dans le langage.

Quelles sont les autres institutions ?

Il y a les *ceintures de niveaux*, comme au judo, qui permettent aux enfants d'évaluer leur réussite dans tel ou tel domaine d'activité de la classe. La *monnaie intérieure*, qui permet de payer le travail et

de sanctionner les infractions aux règles, un peu comme quand on brûle un feu rouge. Et *les métiers*, qui obligent les enfants à se mettre en face de leurs responsabilités. Autant d'institutions à utiliser de la manière la plus souple qui soit pour ne pas tomber dans le dogmatisme.

D'où vient cette nécessité de proposer ces *"institutions"* aux enfants ?

Un enfant peut se constituer contre une loi, mais pas contre du brouillard. Il faut qu'il y ait des lois en classe qui ne soient pas transgressées. Si elles le sont, on en parle au Conseil. Comme en plus cette relation à deux avec l'enseignant est toujours facteur de régression, nous créons une médiation, une tierce personne physique ou morale. Ce peut être le correspondant, le journal, l'objet que l'on fabrique...

Quel est l'apport de cette pédagogie pour l'enfant ?

Si l'enfant perçoit le lieu classe comme un endroit de repères, de sécurité, de vie, où l'on peut régler des questions, il va progressivement prendre en charge sa vie d'écolier. Il va retrouver le désir d'apprendre, d'être là. Cette notion de désir me paraît essentielle.

Neutre et obligatoire, asexuée, inhibée et (faussement) rationaliste, l'École puritaine du siècle passé ne pouvait qu'esquiver ou forclore tout ce qui a trait à la libido. Notre travail suscite chez l'enfant engagement, initiatives et responsabilité. Il fait grandir les enfants et aussi les adultes, croyez-moi.

Peut-on parler de réussite de la pédagogie institutionnelle ?

D'abord un préalable. Comme le disait Mirabeau, les hommes sont comme les pommes, plus on les entasse et plus cela produit de la pourriture. La pédagogie institutionnelle ne peut se mettre en place qu'avec des petits groupes. Même s'il m'est arrivé de faire des classes à quarante-cinq élèves en primaire. En revanche, j'ai toujours travaillé soit avec des enfants en classe de perfectionnement, soit avec des enfants "arriérés", soit avec des enfants handicapés, et à chaque fois, les résultats étaient indéniables. Je peux vous garantir que je n'ai jamais formé de chômeur ! Pour que des enfants qui ne savent pas lire, ni écrire, ni compter quand ils arrivent à huit ans en classe de perfectionnement, repartent à douze ans en ayant non seulement acquis ces apprentissages fondamentaux, mais soient en plus autonomes, qu'ils aient envie de prendre des responsabilités, et de partager des expériences avec d'autres, on peut sans aucun doute parler de réussite. Si nous arrivons à ces résultats avec ce type d'enfants, vous imaginez ce que cela pourrait être avec des enfants normalement scolarisés.

Peut-on évaluer le nombre de personnes qui travaillent en pédagogie institutionnelle en France aujourd'hui ?

Nous sommes tout sauf un mouvement, il est donc très difficile de dire qui pratique et qui ne pratique pas. Au sein de la famille Freinet, les instituteurs qui en font restent une minorité. Le seul indicateur à peu près fiable pourrait être le stage que je donne chaque été depuis 1957 à une soixantaine de personnes. Mais à l'issue du stage, on sait bien que les enseignants sont libres de travailler ou non en pédagogie institutionnelle.

Certains vous considèrent comme le plus grand pédagogue du XXème siècle...

Dans la hiérarchie du *"Meilleur des Mondes"* d'Aldous Huxley, je me considère comme un *"bêta-travailleur"*. Suis-je demeuré instituteur ou instituteur demeuré ? Je ne sais pas mais j'ai toujours la foi. Je crois vraiment que cette pédagogie est le seul moyen de s'en sortir. Nous l'avons fait dans des milieux tellement invraisemblables.

interview de **Fernand OURY**
paru dans la revue *"L'Enfant d'abord"* en juin 1992



ALLEGATO H

INTERVISTA A FRANCIS IMBERT

Di Carla Gueli

In *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*

Nanterre, 3 Ottobre 2008

Carla Gueli: *Professor Imbert, vorrei chiederele un'analisi dell'evoluzione del rapporto tra il pensiero di Oury e quello di Lapassade. In particolare oggi, quali sono secondo lei i possibili esiti di questa corrente di pensiero relativamente al ruolo della scuola e degli insegnanti?*

Francis Imbert: È una divisione che si potrebbe ricondurre alla scelta degli strumenti privilegiati. In particolare credo si tratti, per Lapassade, del politico, mentre per Oury della psicanalisi, con Lacan in particolare. I due sono accomunati dalla critica alle istituzioni. Credo che entrambi abbiano fornito delle nuovi chiavi di lettura in anni in cui c'era un enorme pubblico di lettori. Credo che Lapassade non abbia avuto molto seguito, relativamente all'organizzazione scolastica, per il fatto che per lui l'analisi politica veniva prima di tutto, in un'epoca in cui si è assistito a una progressiva depoliticizzazione. Oury, al contrario, pone innanzi nel suo progetto, e forse anzi ancor prima del progetto, la questione del desiderio. Questo non lo si ritrova in Lapassade. Lapassade ritrova in partela questione del desiderio nel transe, in cose come questa, certamente anche nella sua omosessualità, ma in quel caso non ci parla dei suoi desideri. Oury invece chiama gli insegnanti delle sue classi a portare l'attenzione sul deisderio, invita le persone in generale a prestarvi attenzione, tenta un appello alla ripresa del principio del desiderio. Questa non è una problematica di Lapassade, che la situa a un altro livello.

C: *A livello appunto politico…*

I: A livello politco… ecco, questo vuol dire… Lourau ha scritto molto sulla sua scuola, ma parlava del gruppo soggetto, parlava di Pedagogia Freinet, di pedagogie in cui il bambino poteva prendere il potere eccetera… Va molto bene… ma manca qualchecosa che invece Lacan permette.

C. *Da un punto di vista più istituzionale, Savary, nel 1881, aveva favorito lo svilupopo delle scuole sperimentali…*

I: Sì

C: *Ma nelle scuole tradizionali in questo momento in Francia, cosa resta delle esperienze degli anni settanta? Crede che in questo momento in Europa ci sia spazio per la riflessione e*

l'attenzione alla critica delle istituzioni, alla cooperazione, ai principi istituzionalisti? In un momento in cui sembra che la nostra società vada in una direzione precisa…

I: In Francia no… In Francia si va verso un baratro immenso, immenso, immenso, sempre più basso, ed è chiaro che tutto quello che era stato messo in atto per la formazione degli insegnanti è scomparso, da una parte, e questo ha pure a che fare con la depoliticizzazione generale nella quale viviamo. Non c'è più processo critico. Perché era molto critico sulla scuola, ma credo che stia per ripartire quel tipo di scuola, la scuola-caserma. Il pensiero politico che si potrebbe dire critico si può ritrovare in Lapassade. La critica alle istituzioni senza istituiti. Ecco, questo è scomparso.

C: *Ma la scuola-caserma esiste ancora?*

I: Sì, no… non esiste più, è vero, ma Oury lo ha detto: peggio della scuola caserma c'è la scuola che chiama "senza leggi".

C: *Senza leggi?*

I: Senza leggi, tutto è possibile.

C: *Come nel caso del "maitre camarade", gli allievi di Schmidt nelle scuole laissez-faire? Senza legge in questo senso?*

I: No, perché le scuole senza legge Schmidt o del genere andavano molto bene. No, senza legge qui significa: alcun riferimento, alcun limite, niente, niente, niente.

C: *È quello a cui si riferiva prima quando diceva "non è importante che tu dica qualunque cosa, ma che tu sappia quel che vuoi dire", che esiste un limite, che c'è un tempo e uno spazio per dire e per fare certe cose…*

I: Sì, sì, ma ecco, siamo in una istituzione in cui gli insegnanti stessi non sanno che posto occupano. Non pensano cosa fanno lì. Cosa faccio lì? Quasta domanda è la domanda che si pone continuamente Jean Oury: "Che ci faccio lì?" A questa posta da Jean Oury, la maggior parte degli insegnanti non ha risposte: "Non so". Ci sono delle ragioni che consentirebbero all'insegnante di sapere qual è il suo statuto.C'è uno statuto cui attenersi. Attenersi a uno statuto, permette di "tenersi": è qui il problema in Francia, una sorta di perdita di riferimenti completa. Gli insegnanti sono davveroin un completo stato di angoscia e i bambini, in tutto questo, diventano sempre più pazzi, pazzi! Sono già pazzi quando arrivano a scuola, in una scuola come questa, che non è più strutturata, che non è più strutturante, ai bambini non importa nulla.

C: *Quel che Oury ha fatto è stato recepito in Francia. In Italia, fatta eccezione per le esperienze del Movimento di Cooperazione Educativa e delle scuole di protesta, non ci sono*

state molte applicazioni delle proposte di Oury. Ma qui non ho visto nessuno venire dall'Italia, credete che sia interessante cosa è successo in Italia?

I: A parte la scuola di Barbiana in Francia non si conosce nulla. Credo che le esperienze più importanti degli anni '70 siano state dimenticate… Come pure in Francia, per questo sono stupefatto nel vedere così tanta gente oggi qui. Sono stupefatto nel vedere tutta questa gente, perché con l'aria che tira… l'aria che tira… il sarkosismo…

C: *Il berlusconismo…*

I: Ah ah ah… (ride), c'è la stessa cosa, è vero…

C: *Si tratta pure di una questione economica…*

I: E il liberalismo che è entrato nella mente della gente, ecco, nella testa della gente.

C: *E la perdita di attenzione per i progetti… per i desideri delle persone, per le libertà. Il desiderio diventa un limite per il potere economico.*

I: E sì, questo, questo si dovrebbe contestare. In Francia non si manifesta…prima le scuole erano attraversate da un movimento pedagogico, c'erano riviste, libri, una letteratura, le case editrici di altri Paesi, quando arrivavano in Francia, vendevano decine di migliaia di esemplari, decine di migliaia di esemplari!

C: *C'era un pubblico di lettori.*

I: Maspero, l'editore, l'editore di sinistra che li pubblicava "Verso la classe cooperativa" o nella pedagogia istituzionale, così, pubblicata da Maspero, c'era Minuit, e tutto d'un tratto, la pedagogia è scomparsa… E sembra che anche gli editori in Francia siano scomparsi. Più nulla.

C: *Adesso l'attenzione che vedo al pedagogico è per le tecniche specifiche, la mia cognizione…*

I: L'americanizzazione.

C: *Cosa trovo nei settori, se vado alla Fnac al settore pedagogico?*

I: Non c'è più nulla. Più nulla! Prima c'erano muri [di libri], c'erano muri interi! La pedagogia adesso è spesso nel settore del religioso, cose così!

C: *E rispetto alla questione del desiderio? Questa questione del desiderio, al livello di quel che c'è di più cruciale…*

I: Il pedagogico lavora sul desiderio, sul desiderio degli allievi di essere là, al lavoro. La classe è un luogo luogo in cui ci sono altri, si è compresi, ricevuti, accolti. Questa è la condizione per ogni altro scambio. Adesso posso parlare del mio pessimismo che resta relativo e in ogni caso aperto al miracolo.

C: *La ringrazio molto per questa intervista!*

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

Anno Accademico 2023/24

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Annalisa Bandieri

Matricola n. 157869

Email: 286131@studenti.unimore.it

Tutor Universitario: Provenzani Emanuela Maria Grazia

INDICE

CAPITOLO 1- BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO……..…….……..3

1.1.Tirocinio del secondo anno……..3

1.2. Tirocinio del terzo anno……..4

1.3. Tirocinio del quarto anno……5

1.4. Tirocinio del quinto anno……6

CAPITOLO 2 - PRESENTAZIONE DI UNA ESPERIENZA DI TIROCINIO DEL IV O V ANNO……...…….8

2.1 Il contesto……..…8

2.2. La mia esperienza di tirocinio……..…8

2.2.1. La progettazione……..….9

2.2.2. La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento…….....11

2.2.3. La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata……...12

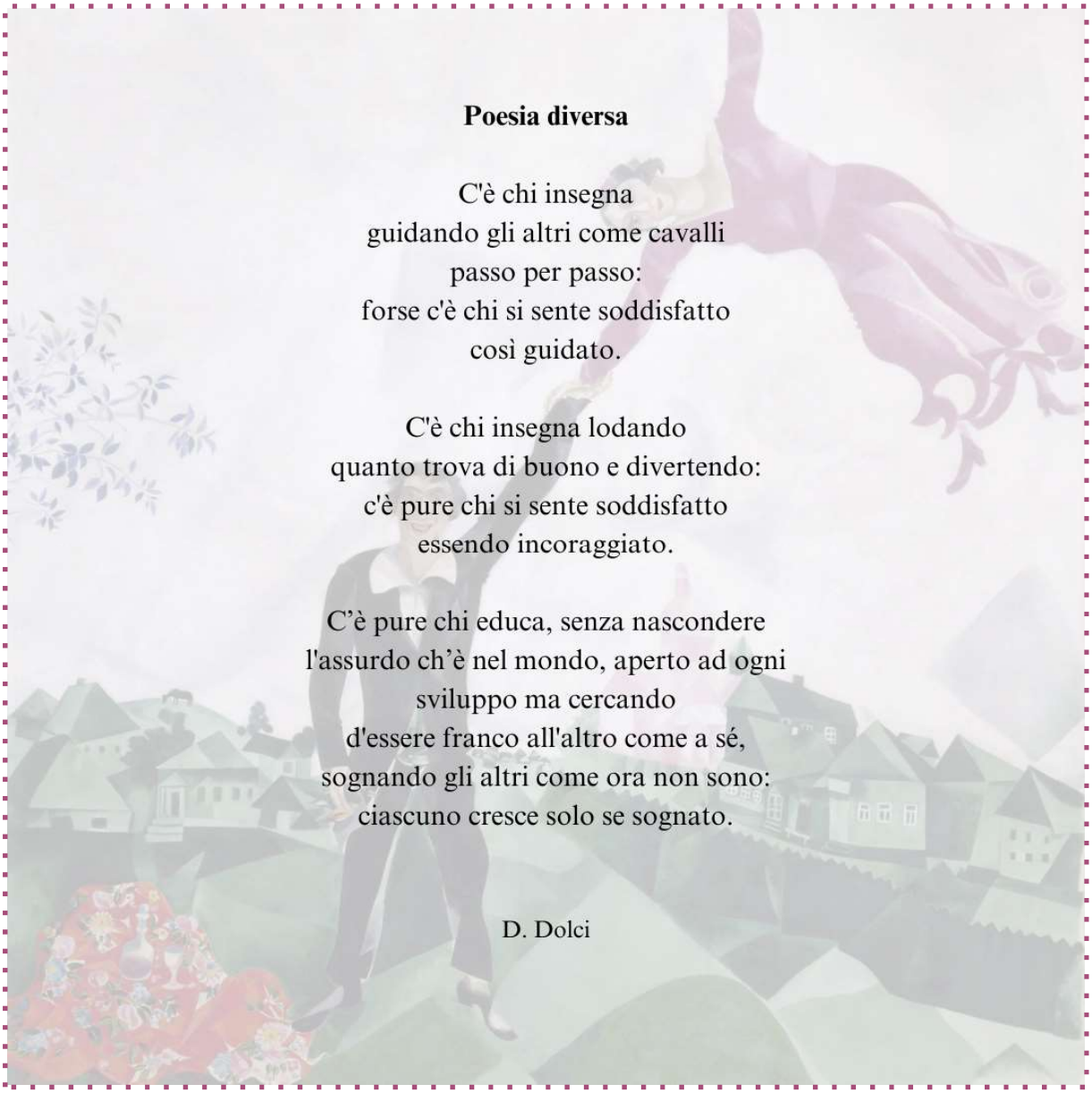
2.2.4. La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie…13

CAPITOLO 3 - LE MIE PROSPETTIVE FUTURE……..……...…...15

3.1. Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto……...15

3.2. L'insegnante competente……...…15

BIBLIOGRAFIA…….16



Poesia diversa

C'è chi insegna
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto
così guidato.

C'è chi insegna lodando
quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto
essendo incoraggiato.

C'è pure chi educa, senza nascondere
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni
sviluppo ma cercando
d'essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato.

D. Dolci

CAPITOLO 1 - BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO

1.1.Tirocinio del secondo anno

Ho svolto il primo modulo di tirocinio del secondo anno in una scuola dell'Infanzia statale, in provincia di Modena, nella sezione dei quattro anni. Nello stesso comprensivo ho svolto anche il modulo della Primaria, in una classe terza.

La scelta dell'istituto è stata dettata dalla mia esperienza lavorativa pregressa; infatti, in qualità di esperto esterno di Italiano come Lingua Seconda (ITL2), per alcuni anni ho tenuto qui i laboratori per gli studenti di origine non italiana. Questo, alla Primaria, ha rappresentato un vantaggio iniziale perché conoscevo già alcuni insegnanti e gli spazi della scuola. All'Infanzia, invece, è stata tutta una scoperta, vissuta giorno per giorno.

Nonostante sia passato un po' di tempo, il ricordo di queste prime esperienze da tirocinante è ben impresso nella mia memoria. All'inizio ero molto emozionata perché stavo cominciando ad immedesimarmi con quello che, di lì a poco, sarebbe divenuto il mio nuovo ruolo a scuola; sentivo, inoltre, il peso del prendere consapevolezza di ciò che questo avrebbe comportato.

Lo studio della Didattica Generale mi aveva fornito delle buone basi per riflettere su quanto possa essere determinante, per il futuro dei bambini, avere incontrato lungo il proprio percorso un'insegnante preparata, motivata, appassionata, capace di aiutare a porre le basi di un apprendimento destinato a durare per tutta la vita. Non posso non aggiungere l'importanza degli affondi, affrontati durante gli incontri formativi del tirocinio indiretto, volti a educare i futuri insegnanti, fin da subito, a prendere seriamente il mondo della scuola, con i suoi protagonisti e antagonisti, seminato di ostacoli da riconoscere e affrontare, con le sue prove da superare, e le innumerevoli e mutabili regole da conoscere, rispettare e, talvolta, avere il coraggio di mettere in discussione.

In questi anni - per tutti i tirocini a seguire e non solo - ho fatto tesoro delle parole di Umberto Tenuta (Tenuta, 2014) citato nell'intervento di Antonella Cattani, Dirigente Scolastico dell'IC Spallanzani di Scandiano:

> I docenti debbono essere uomini di cultura, poeti, matematici, storici, geografi, scienziati, musicisti, pittori! Certamente assieme all'amore dei saperi occorre anche l'arte educativa, e l'arte educativa è invenzione, fantasia, immaginazione, ma anche scienza psicologica, sociologica, pedagogica, metodologica, didattica, tecnologica, anche digitale al giorno d'oggi. Chi tale non è, abbandoni questo mestiere che non fa

per lui e produce solo danni, danni irreparabili, danni alle vite umane, morti di anime, di cuori, di giovani. Dopo l'amore materno (e paterno, anche) viene l'amore delle docenti e dei docenti, amore che non è fatto solo di parole, ma di segni del cuore e della mente, amore che crea l'atmosfera della gioia di vivere, di imparare, di diventare uomini forti, uomini capaci, uomini virtuosi. Questo amore grande, che ogni docente si porta nel cuore e testimonia in ogni suo gesto, in ogni sua parola, in ogni suo sguardo al mondo che lo circonda.

1.2.Tirocinio del terzo anno

Terminato il tirocinio del secondo anno, nella medesima annualità ho svolto entrambi i moduli del terzo anno negli stessi plessi e con gli stessi gruppi, avendo quindi la fortuna di passare molte ore con quei bambini e le loro insegnanti.

Sia all'Infanzia che alla Primaria, ho potuto constatare quanto l'osservazione - focus del tirocinio del terzo anno - fosse per me una competenza in parte già acquisita, ma non sufficiente per poter progettare interventi mirati e adeguati. L'esperienza del tirocinio, indiretto prima, diretto poi, mi ha dato il "privilegio" di riflettere in maniera critica su situazioni e dinamiche scolastiche che avvengono abitualmente e che dovrebbero essere affrontate con strategia ma, a volte, sono inglobate in una normalità forzatamente costruita, in cui si vede, ma non si osserva.

Occorre molta esperienza e una buona squadra di lavoro per riuscire a identificare i bisogni del contesto, sostenendo lo sguardo, trascurando gli eventi periferici, notando solo quelli che hanno un sicuro impatto sul processo di apprendimento ed evitando di confondere i fatti con le interpretazioni.

La ricerca di strumenti di osservazione, scelti con flessibilità, e il confronto con il punto di vista di altri colleghi, sono elementi imprescindibili per garantire professionalità alla figura dell'insegnante. E questo ho potuto constatarlo sul campo. Il bacino di appartenenza dell'Istituto Comprensivo che mi ha ospitato, infatti, è caratterizzato da un forte indice di complessità (sul piano economico, sociale, culturale, dei valori e degli atteggiamenti).

Per bilanciare questi squilibri, la scuola - nel suo insieme - ha sempre cercato di ampliare l'offerta formativa con l'intento dichiarato di non lasciare indietro nessuno, occupandosi degli stranieri, di coloro che soffrono il disagio sociale e scolastico oppure con bisogni educativi speciali.

Per favorire benessere e apprendimenti significativi per tutti, è evidente che la pratica osservativa dovrebbe riguardare la quotidianità e non essere agita solo nelle situazioni di

emergenza. Su questo tema mi sono confrontata a lungo con le insegnanti che mi hanno accolto sia alla Primaria che all'Infanzia, perché mi hanno confidato che a volte si sono sentite in colpa nei confronti di bambini a cui avrebbero voluto, per ragioni diverse, dedicare molto più tempo.

In particolare, ricordo quanto nella sezione dei 4 anni fosse stata apprezzata la mia compresenza, sia dalle maestre che dai bambini, molti dei quali arrivati in Italia da poco tempo e ancora poco fluenti nella comunicazione in italiano. Mi era bastato sedere, un giorno, per caso, sul tappeto nell'angolo della lettura e prendere in mano un libro con una copertina accattivante. Senza neppure accorgermene, mi sono ritrovata circondata da alcuni bambini che, gesticolando, mi hanno fatto capire di volere ascoltare una storia, la prima di tante tantissime storie che ho letto loro.

1.3.Tirocinio del quarto anno

Arrivata alla quarta annualità di tirocinio, ho deciso di orientarmi solo sulla scuola dell'Infanzia per avere la possibilità di approfondire l'esperienza con i bambini più piccoli. Ho svolto il tirocinio libero e a progetto in due diverse scuole paritarie di Modena, rispettivamente in una sezione mista di 4-5 anni e in una sezione di 4 anni. Nel primo caso è stata una scelta personale, guidata soprattutto dalla curiosità; nel secondo caso, invece, la scuola mi è stata assegnata dall'Università.

Due "luoghi" che sembravano lontani, ma, una volta conosciuti, hanno disvelato lo stesso "credo pedagogico": il bambino è posto al centro e - come ha sottolineato la Dott.ssa Razzoli durante uno degli incontri del tirocinio indiretto - questo è possibile grazie alla capacità delle insegnanti di lasciare spazio ai bambini, ai loro tentativi di ricerca di autonomia e alla loro infinita curiosità; ed è così che l'insegnante "rappresenta un membro tra gli altri nel gruppo con una funzione di orientamento e di arbitro imparziale" (Baldacci, 2006, p.68).

Un giorno, mentre ero in presenza, mi sono imbattuta per caso in un genitore; suo figlio gli aveva raccontato che era arrivata una nuova insegnante con la quale lui e i suoi amici avevano iniziato a costruire i pianeti. Questo papà, incuriosito, mi rivolge alcune domande per capire quale ruolo avessi all'interno della scuola e quando gli ho raccontato che stavo studiando all'Università, mi guarda stupito perchè non immaginava che per insegnare ai bambini servisse la Laurea. Questo episodio, per fortuna isolato, mi ha fatto riflettere parecchio su quanto ancora c'è da lavorare per riqualificare una professione, la nostra, che, nonostante sia coinvolta in prima linea nel rispondere a una domanda "che comprende,

insieme, l'apprendimento e il sapere stare al mondo" (II NN, 2012), è ancora troppo poco compresa da chi questo lavoro non fa. Ripensare la scuola, renderla più funzionale e attraente anche agli occhi di chi ancora non ne capisce il valore, vuol dire anche e, soprattutto, qualificare al meglio gli insegnanti, professionalizzando un mestiere che non è alla portata di tutti.

Un insegnante deve conoscere la valenza educativa della sua attività in ogni ambito, in una "visione sistemica e integrata" (II NN 2012), nella completa consapevolezza che le scelte didattiche contribuiscono ad orientare lo studente nella costruzione del suo progetto di vita ed è per questo che la progettazione didattica non può prescindere dalla riflessione su ciò che è davvero importante prendere in considerazione.

Come ha sottolineato, quindi, la Professoressa Bertolini, durante il tirocinio indiretto - saper programmare l'attività didattica, costruendo una griglia ben dettagliata di progettazione, significa *saper fare* un mestiere, "saper cucire un vestito su misura". Solo una contemplazione oggettiva e totale dei bisogni necessari e sostanziali può permettere di misurare la funzionalità e l'adeguatezza dell'intervento didattico, assumendo decisioni e prevedendone i possibili esiti.

La Dott.ssa Rondini, inoltre, ha messo in evidenza un altro aspetto cardine della didattica ovvero la documentazione e di come la sua assenza determini una perdita di valore del progetto educativo. In entrambe le sezioni, le insegnanti mi hanno spronato e incoraggiato "a tenere traccia" prendendo appunti delle conversazioni dei bambini durante le attività proposte, per costruire un racconto che permettesse di riflettere, rielaborare, riprogettare, condividere per attribuire senso e significato alle esperienze vissute e creare nuovi pensieri.

> La scuola è un soggetto privo di memoria (..); come se non si fosse mai preoccupata di documentare il proprio know-how, di capitalizzarlo, di leggerlo in una prospettiva professionale, riducendolo ad un saper fare che rimane patrimonio individuale del singolo docente, che nasce e muore con il suo passaggio dentro la scuola. (Castoldi, 2015, p. 33).

1.4.Tirocinio del quinto anno

Di anno in anno, grazie alle esperienze di tirocinio, ho avuto la percezione di una grande crescita personale; a questo ha contribuito sia la preparazione universitaria che nel tempo si è andata arricchendo sempre più, sia l'aver preso parte a narrazioni dalla trama tanto originale

quanto unica. Quest'anno, in linea con la scelta fatta l'anno precedente, il tirocinio mi ha portato solo alla Primaria. In una classe seconda per il modulo libero e in tanti gruppi - organizzati orizzontalmente per classe di appartenenza - per il modulo a progetto.

Diversa anche la tipologia di scuola. In un caso, una scuola paritaria privata, nella provincia di Bologna e nell'altro, un plesso situato nella periferia a sud-est di Modena che risponde alla scelta dell'IC di appartenenza, orientato verso una visiona olistica dell'apprendimento e una didattica agita dentro la dimensione dei laboratori, disciplinari e interdisciplinari, e supportata dagli strumenti digitali di ultima generazione.

In fase di progettazione delle rispettive UDA, la componente digitale - quasi completamente assente in un caso, elemento qualificante nell'altro - mi ha portato a riflettere su quanto ancora bisogna lavorare per raggiungere quel grado di modernità e inclusione che la società oggi chiede ai luoghi dove si fa formazione, lavorando nel presente per creare il futuro. Non si può pensare di ignorare quello che accade nel mondo che ci circonda, perché "il mondo è tuo e tu sei del mondo" (Bozzi, 2016).

A lungo ho pensato di non avere talento per la tecnologia, poi è arrivata l'emergenza sanitaria e ho scoperto che sì, ognuno di noi ha dei limiti, ma se ci impegniamo con tutte le nostre forze possiamo superare quei limiti. Nella scuola dove ho svolto il tirocinio a progetto si punta a valorizzare non solo gli studenti, ma anche gli insegnanti che devono essere in grado di realizzare le finalità della scuola:

> La scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare. (II.NN. p. 9)

CAPITOLO 2 - PRESENTAZIONE DI UNA ESPERIENZA DI TIROCINIO DEL IV O V ANNO

2.1 Il contesto

L'esperienza di tirocinio che desidero approfondire è quella del modulo a progetto del quinto anno. Le ragioni della scelta sono tante, ma una in particolare mi sta a cuore, ovvero quella legata al contesto. Questa scuola conta una percentuale importante di studenti, figli di immigrati, di prima o seconda generazione e, nel tentativo di cercare di valorizzare i punti di forza di ciascuno, da sempre si adopera per una realizzazione democratica del principio di educazione, rivolta a tutti, nessuno escluso.

Fra i progetti proposti, NOI - Nuovi Orizzonti Scuola è quello di intercultura pensato per favorire il recupero delle competenze di base della lingua italiana, oltre che favorire l'integrazione e la socializzazione fra gli alunni anche di classi diverse. Coerentemente con il piano strategico dell'offerta formativa dell'Istituto Comprensivo, non possono mancare, neppure all'interno di questa cornice, quelli che sono i capisaldi di una linea pedagogica imprescindibile: una didattica attiva e laboratoriale che includa percorsi multidisciplinari compresi nei cinque differenti ambiti identificati con le *Steam's Sisters,* espressione delle diverse intelligenze: l'intelligenza creativa (FRIDA), l'intelligenza artificiale (LUCY), l'intelligenza naturale (MAYA), i linguaggi trasversali (MARGHE) e l'intelligenza sociale (MARY).

Gli studenti, con la necessità di potenziare l'Italiano L2, suddivisi per classe (e non per livello di competenza), sono organizzati in gruppi con al massimo dieci iscritti e durante l'anno scolastico partecipano ai cosiddetti "club" di natura ludico-espressiva, pensati per sostenere la motivazione che, per un bambino, non può che essere il piacere di superare una sfida o adeguarsi alla varietà di attività offerte.

L'obiettivo che la scuola si propone è quello di fornire non solo gli strumenti per l'analisi linguistica (per la quale si rimanda alla classe ordinaria), ma anche quelli per l'analisi extra-linguistica che in questi laboratori trova spazio: cinesica, prossemica, tattile, pragmatica, socioculturale.

2.2. La mia esperienza di tirocinio

La collaborazione con l'Università ha dato a me e ad altre quattro laureande la possibilità di entrare a far parte di questo progetto interculturale, prima in qualità di osservatrici e poi come

conduttrici dei club. A settembre, quando ancora la scuola non era iniziata, e successivamente durante il mese di febbraio, abbiamo affiancato gli esperti, ruotando ogni volta ciclicamente su un gruppo diverso, cogliendo così l'occasione di imparare a conoscere il più possibile il target con cui ci saremmo poi messe alla prova.

Infatti, durante i mesi di marzo e aprile abbiamo portato avanti noi il progetto di potenziamento dell'italiano L2, il martedì e il giovedì, per due ore dopo la fine della scuola. A differenza di quanto accaduto durante il tempo di affiancamento agli esperti delle varie discipline (musica, arte, gioco in movimento, teatro e scienze), io e le mie colleghe non avevamo un ambito di intervento ben definito quindi abbiamo progettato pensando di proporre attività che favorissero il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento, muovendoci in maniera trasversale dentro il perimetro delle *Steam Sisters*.

Tra tutte ero la più grande di età e quella con più esperienza di insegnamento, ma nonostante questo, ho condiviso con le mie colleghe alcune preoccupazioni iniziali che poi, nel tempo, sono andate scomparendo. Il progetto mi è sembrato da subito molto interessante, e dopo un lungo periodo preparatorio - fatto di pratica, ma anche di tanta teoria (la tutor accogliente e la tutor universitaria hanno curato la nostra formazione) - è subentrata la consapevolezza di quanto sfidante sarebbe stata questa esperienza.

Sapevo che non sarebbe stato facile prolungare ai bambini la giornata scolastica (in un tempo pieno), cercare di tenere alta la loro motivazione per riuscire a sostenere laboratori di qualità - senza rinunciare al piacere della scoperta e della meraviglia - e non avere la continuità (ma piuttosto la linearità) di lavoro con un solo gruppo.

La narrazione di questa storia ha un lieto fine e l'ultimo incontro ha sancito la conclusione di un percorso insieme che - lo dico col cuore - avrei voluto continuare ancora. Impegno, energia, fantasia, creatività, sperimentazione e ricerca sono stati gli ingredienti principali di questo progetto perché se è vero che questi bambini, con radici sparse per il mondo, a volte si sentono spaesati e travolti dal turbine delle nuove esperienze, hanno però anche il pregio di adattarsi velocemente, spinti dal desiderio di comunicare e, soprattutto, giocare con i loro coetanei.

2.2.1. La progettazione

Come detto precedentemente, l'esperienza di tirocinio è stata inserita all'interno del progetto multiculturale della scuola, determinando così le caratteristiche identitarie del percorso universitario, ma lasciando comunque la possibilità di valorizzare i nostri talenti: io, per

esempio, mi sono focalizzata su arte (FRIDA) e tinkering (LUCY). Abbiamo scelto uno sfondo integratore, quello della luce, declinata nei giochi d'ombra, nella scienza dei colori, nella ciclicità del giorno e della notte.

Abbiamo quindi creato due gruppi di lavoro: due colleghe hanno lavorato sempre e solo con i bambini di classe quarta e quinta, mentre io e le altre due studentesse abbiamo preso in carico i bambini della prima, seconda e terza classe. Lavorando con una programmazione alternata, ognuna di noi ha contribuito alla stesura della sceneggiatura[1] *tout court*, cercando di mantenere una coerenza strutturale (definita dagli obiettivi di apprendimento) e offrire, allo stesso tempo, varie tipologie di attività.

> Ogni studente ha una combinazione unica di dominanza emisferica, stili cognitivo e d'apprendimento, tipi di intelligenza, tratti della personalità: alcune tecniche possono privilegiare gli studenti sincretici, globali, intuitivi, altri quelli analitici, precisi, insofferenti per l'ambiguità; alcune attività sono semplici per gli estroversi e penalizzano gli introversi; alcune tecniche richiedono una forte intelligenza logico-matematica, altre una flessibile intelligenza linguistica (nei termini di Gardner: la prima lavora sulla forma della lingua, la seconda privilegia l'attenzione alla connotazione, alle sfumature lessicali). Ogni attività ha le sue caratteristiche, che alcune scelte metodologiche (ad esempio la lucidità, la focalizzazione sul problem solving ecc.) possono in parte compensare: ma la soluzione più rispettosa delle varie caratteristiche individuali non risiede tanto nel manipolare le tecniche, quanto nell'alternarsi in modo che non vi sia un gruppo che viene costantemente privilegiato e un altro sistematicamente svantaggiato (Balboni, 2012, p. 27).

La stesura della sceneggiatura - che potremmo considerare come la trama della nostra narrazione - ci ha permesso di lavorare in maniera efficiente perché, a partire dalle osservazioni fatte nei mesi precedenti, abbiamo potuto prendere misura delle preconoscenze dei bambini, e calibrare un percorso che si orientasse verso il raggiungimento di obiettivi concreti, includendo le singole individualità, assumendo l'impegno di monitorare di volta in volta i risultati raggiunti e intervenendo laddove necessario.

In certe situazioni, abbiamo dovuto apportare dei cambiamenti, come per esempio la ridefinizione degli spazi, dei tempi, dei gruppi di lavoro, ma anche delle attività stesse.

[1] Rossi P.G., Giaconi C. (a cura di) *Micro-Progettazione: Pratiche a confronto*, Milano, FrancoAngeli, pp 133-143.

Sapendo quanto fosse importante per i bambini partecipare a questi laboratori, per sopravvivere a una realtà che a volte li rende muti e privi del loro essere qualcuno, abbiamo sempre cercato di agire con la flessibilità richiesta dalle circostanze, e così a volte abbiamo unito uno o due gruppi perché meno numerosi del previsto, modificato gli obiettivi non adeguati al target, o stravolto le attività pianificate per dare spazio ai bisogni specifici fatti emergere dai bambini stessi.

> Il rapporto circolare tra il progettare, l'agire e il valutare conduce a considerare i tre momenti come inseparabili, piuttosto che collocarli in una sequenza lineare, attraverso quella "conversazione riflessiva" richiamata da Schon (1993) che vede l'azione come una progressiva calibrazione della propria ipotesi di intervento in relazione ai feedback emergenti dal contesto d'azione. (Castoldi, 2015, p. 85)

2.2.2. La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento

Il nostro laboratorio di italiano ha rappresentato un contesto del tutto speciale dove ai bambini è stata data l'attenzione e la cura che, nella classe ordinaria a volte manca, non necessariamente per negligenza dell'insegnante, ma probabilmente per questioni legate alle circostanze (la classe e/o l'ambiente di apprendimento). Per le finalità legate ai nostri obiettivi, è stato naturale scegliere i metodi comunicativi - che muovono dalla necessità di rendere i bambini in grado di usare la L2 in modo fluente ed efficace in situazioni reali - e l'approccio umanistico-affettivo - che pone particolare attenzione verso l'affiatamento del gruppo e il coinvolgimento nelle le attività proposte.

Ogni incontro ha rispettato una scaletta che iniziava in plenaria con tutti bambini nel refettorio della scuola per consumare una piccola merenda e, a seguire, gioco di movimento nel cortile, attrezzato con alcuni campi multisport: un passaggio, questo, fondamentale per valorizzare la socialità del gruppo e stabilire la distanza educativa. Nella seconda parte, i gruppi venivano ricostituiti e indirizzati in spazi separati, seguendo il calendario delle assegnazioni, per svolgere le attività diversificate per età e, quindi, per competenze.

Partendo dal presupposto che la lingua è un fenomeno sociale, il modo migliore per incentivare il suo apprendimento è quello di creare un setting di lavoro in cui ciascuno usa la lingua in maniera significativa per gli altri (scambiando opinioni, esperienze, emozioni, ecc…) e allo stesso tempo collabora con i compagni per risolvere problemi, non solo di

natura linguistica (per esempio per il supporto reciproco nella comprensione dei testi, sia orali che scritti). Abbiamo quindi sempre cercato di proporre attività di tipo collaborativo - ogni studente ha un compito e l'integrazione dei vari compiti individuali porta a raggiungere l'obiettivo - oppure di tipo cooperativo - dove l'obiettivo si raggiunge lavorando insieme.

> In tal modo i diversi tipi di intelligenza, di stile cognitivo e d'apprendimento, di motivazione, di personalità si integrano e ciascuno impara dagli altri non solo a risolvere quello specifico problema linguistico, ma impara anche che esistono strategie per risolverlo, che la propria è solo *una* delle possibili strategie: è un concetto che sposta l'azione dall'insegnamento linguistico all'educazione linguistica. (Balboni, 2012, p. 39).

Per la valutazione del livello di avanzamento rispetto agli obiettivi specifici preposti - comprende l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati durante il laboratorio; racconta un'esperienza rispettando l'ordine cronologico e/o logico; interagisce in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti - al termine di ciascun incontro, ognuna di noi ha sempre compilato una griglia per rilevare, per ogni bambino, la presenza/assenza di autonomia e continuità.

Io e le mie colleghe, poi, ogni settimana abbiamo ritagliato un momento per confrontarci sui vari gruppi, cercando di evidenziare eventuali criticità. Alcuni gruppi funzionavano meglio con qualcuna di noi ma non tutte e ci siamo interrogate sulla natura di questa differenza, forse dovuta alla diversità di stile nella conduzione dei laboratori o alla tipologia di attività proposte.

La restituzione finale ha rappresentato la valutazione sommativa di questo bellissimo percorso. I bambini di tutti i gruppi hanno registrato un podcast dando voce alle proprie impressioni rispetto all'esperienza vissuta insieme in quei due mesi. La spontaneità e la libertà di espressione, svincolata finalmente dal timore di sbagliare o non essere adeguati, hanno premiato l' impegno e la costanza e, speriamo, sia questo nutrimento incessante per la loro autostima e motivazione ad impare *all life long*.

2.2.3. La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata

Durante tutto il percorso, oltre alla sceneggiatura, alle griglie di valutazione formativa e al podcast finale, con l'aiuto della tutor accogliente, abbiamo documentato le nostre attività con lo scatto di molte foto, alcune poi condivise sui social della scuola. La divulgazione di un progetto come questo non può che incoraggiare dirigenti scolastici e insegnanti a concretizzare interventi di inclusione, evitando che i bambini si disaffezionino alla scuola nonostante le difficoltà che ogni giorno devono affrontare per motivi legati alla comunicazione e, talvolta, per gap culturali che nel migliore dei casi li fanno sentire integrati, ma mai davvero inclusi.

Con questi bambini ho investito molto nella sfera affettivo-relazionale perché la scuola è un posto bellissimo se aperta all'interesse e alla curiosità di tutti i bambini, diversamente può raffreddare i sogni annullando il tentativo di immaginarsi persone migliori.

Alcuni bambini hanno mostrato il loro lato più fragile, l'incapacità a volte di riuscire a stare in un determinato contesto. Atteggiamenti provocatori - direbbe qualcuno - io li definisco segnali di fumo. Ho cercato, in funzione del ruolo che ho rivestito, di valorizzare la parte migliore di ciascuno, non solo per aumentare l'autostima dei bambini, ma anche per abituarli a dare una possibilità a tutti.

A volte si cristallizza nella nostra mente un'immagine delle persone che però, lo dobbiamo tenere a mente, funziona in relazione a quello che accade intorno. Il gruppo delle classi prime, per esempio, era quello più numeroso, ma anche quello più diversificato e questo per noi ha rappresentato una risorsa: abbiamo sempre lavorato a piccolo gruppo, pensato per equilibrare non tanto - o non soltanto - le competenze scolastiche, ma anche quelle affettive e socio-relazionali. Alla fine del percorso in ogni gruppo c'era la squadra, e questa è stata la soddisfazione più grande.

2.2.4. La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie

Quando a luglio ho scelto il progetto NOI per svolgere il tirocinio, ho seguito le ragioni del cuore, lasciandomi andare all'entusiasmo che mi coglie ogni volta che mi si propone di fare un viaggio in balia dell'inatteso e della meraviglia, perché - lo so - è proprio così che prendono vita i pensieri e le azioni creative. E questa è la mia dimensione. Non avevo fatto i

conti, però, con la complessità di questa esperienza che richiede una cura speciale e, va da sé, molto tempo.

Confesso che è stato difficile riuscire a mantenere i propositi iniziali; non avere l'esclusività di un solo gruppo, da una parte ha aiutato a creare quel dinamismo che serve per stimolare l'apprendimento, ma allo stesso tempo ha offerto a noi insegnanti meno tempo per entrare in relazione con i bambini e gettare delle basi sicure su cui costruire la conoscenza.

Se siamo riuscite a superare tutti gli ostacoli e a non perderci mai per strada è stato grazie a un forte senso di appartenenza a un gruppo di lavoro che è sempre stato presente e si è consolidato giorno per giorno. Questo è un progetto creato e realizzato da un team di persone e non sarebbe stato possibile diversamente: io e le mie colleghe ci siamo sostenute e non abbiamo mai rinunciato al dialogo e al confronto, cercando di mantenere nella didattica una linea comune. Questa la ragione per la quale, nel descrivere il progetto, non ho mai identificato solo me stessa come referente.

L'unica persona della scuola con cui ci siamo relazionate è stata la nostra tutor accogliente che ha rappresentato nei mesi il nostro capitano: ha sempre creduto nel progetto, ma soprattutto in noi, dando importanza e valore a tutto il tempo che abbiamo dedicato nello stare insieme, con e senza i bambini. Oltre ad averci preparato con ore di tirocinio indiretto e sedersi con noi per il consueto *follow up* di fine giornata, si è sempre preoccupata di farci trovare gli spazi per i nostri laboratori e attivare tutte le risorse necessarie per lo svolgimento delle attività. Ha rappresentato inoltre un anello di congiunzione importante tra noi, i bambini e le famiglie, oltre che tra noi e la scuola ospitante (il preside, ma soprattutto gli insegnanti) facendosi portavoce delle evoluzioni del progetto.

> Ciascuno di noi può diventare un elemento importante se si sente parte di un gruppo e soprattutto sa che il proprio agire è importante per la vita di tutti. Sono i legami visibili e invisibili con gli altri e con l'universo intero a farci percepire che così come veniamo sostenuti, dobbiamo sostenere gli altri in una dinamica di reciprocità. Questa reciprocità si fonda sulla "diversità" di ciascuno: ognuno ha caratteristiche, comportamenti, valori, capacità diverse. Proprio la molteplicità che si integra in un progetto comune caratterizza la cooperazione: laddove nella competizione c'è separazione e antagonismo e ciascuno lavora per sé, nella cooperazione ciascuno dà il proprio apporto parziale per ottenere un beneficio collettivo. (Loos et al., 2018, p 14)

CAPITOLO 3 - LE MIE PROSPETTIVE FUTURE

3.1. Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto

Se immaginassi il corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria senza l'esperienza dei tirocini e dei laboratori, ovvero senza la parte applicativa dei vari insegnamenti, mi sembrerebbe di non avere aggiunto molto alla mia preparazione, già frutto di una carriera universitaria pregressa e di anni di docenza.

I momenti di approfondimento dei tirocini indiretti sono state importanti occasioni di riflessione che hanno contribuito a fornire strumenti preziosi per agire nel mondo della scuola, soprattutto perché sono stati condotti da professionisti che in quella realtà operano in prima linea, una concreta testimonianza attuale e attendibile dell'esperienza che la nostra carriera ci porterà a fare. Rinunciare a questa parte della formazione, significherebbe, per molti studenti, entrare nel mondo della scuola senza un'adeguata consapevolezza.

La strutturazione dei tirocini, che vede la focalizzazione, di anno in anno, su un aspetto specifico del lavoro del docente (conoscenza, osservazione, progettazione, e valutazione) traduce l'idea di professionalità che pervade chi sceglie ogni giorno questo mestiere. Conoscere i propri studenti, prenderli per mano e cercare di instillare in loro il seme della curiosità verso il futuro che li attende vuole dire rinunciare all'improvvisazione e tentare, con ragione, di tracciare un percorso, a volte impervio, ma illuminato.

Si cresce giorno per giorno, e nella cassetta degli attrezzi metto anche le competenze socio-relazionali che i laboratori - al di là dell'aspetto pragmatico per cui sono stati inseriti nel piano di studi - hanno contribuito a sviluppare. Se è vero che per incidere dal punto di vista educativo e formativo è necessario lavorare in team - per costruire una progettualità collaborativa, in cui ognuno mette a disposizione le proprie competenze - questi incontri programmati sono una palestra utilissima, perché per portare a casa il risultato, di solito identificato con uno o più output, il gruppo, formato da persone spesso sconosciute, deve trovare una modalità di interazione produttiva, capace di ignorare la precarietà del contesto.

3.2. L'insegnante competente

La ripresa degli studi mi ha reso consapevole di quanto non sia sufficiente la preparazione disciplinare, ma occorrono solide basi della conoscenza pedagogica. Ho imparato sul campo, ma correndo sempre un grande rischio, come fare a costruire una lezione, quale formato tra i formati, quale approccio utilizzare con gli studenti, come osservare la classe e individuare i

reali bisogno formativi, quale il setting migliore per ottimizzare l'apprendimento, come imparare a fare squadra con i colleghi, come valutare l'acquisizione delle competenze. L'esperienza aiuta, ma non basta: occorre uno studio costante, aggiornato e soprattutto trasversale.

> Riprendendo i due paradigmi proposti da Schon, potremmo concludere che nel passaggio dalla visione grammaticale alla visione semantica si riflette lo slittamento da un paradigma di razionalità tecnica ad un paradigma di riflessività: la didattica cambia ruolo, da sapere *per* gli insegnanti diviene saper *con* gli insegnanti, strumento di accompagnamento offerto ai protagonisti dell'azione di insegnamento per comprendere e rielaborare la propria esperienza. La ricerca non è qualcosa di separato e distante dall'azione, ma si interseca con l'azione, ne diviene una componente ineliminabile; il ricercatore non si sostituisce all'insegnante ma lo affianca, nell'intento di aiutarlo a dare significato alla propria esperienza professionale (Castoldi, 2015, p. 21).

In questi ultimi anni, mi è spesso capitato di domandarmi cosa facesse davvero di un insegnante, un bravo insegnante. Ad oggi, sono sempre più convinta che la risposta alla mia domanda sia "la professionalità" esercitata dall' insegnante - e riconosciuta dalla comunità educante - declinata nella preparazione, nell'esperienza, e - soprattutto - nella capacità di adottare quelle strategie che sono necessarie per insegnare.

> A nostro avviso una strategia è una sequenza di decisioni e di azioni finalizzate a fronteggiare/risolvere un problema non del tutto conosciuto; una strategia si esplica in un processo circolare di valutazione/decisione/nuovo intervento, orientato al raggiungimento di uno scopo; la strategia si avvale di un bagaglio conoscitivo di supporto sotto forma di sillogismi del tipo "se si presenta una situazione del tipo…allora conviene che…"; all'interno di questi riferimenti procede tuttavia con flessibilità e adattamento continui, pervenendo in qualche caso anche ad abbandonare lo schema di partenza e scommettendo su uno schema diverso. Anche il comportamento dell'insegnante nella gestione di una classe ha una natura essenzialmente strategica, non molto dissimile dal comportamento militare, se non per il fatto che in questo caso l'obiettivo non sarà mettere in difficoltà il nemico bensì coinvolgere l'interlocutore

(l'allievo) chiamandolo a concorrere all'interno di una stessa finalità da conseguire. (Calvani, 2011, p 12).

E aggiungo un altro ingrediente fondamentale: l'empatia.

L'ascolto attivo [...] sottolinea una gestione flessibile della relazione attraverso il potenziamento della funzione di ascolto da parte dell'insegnante, ovvero una posizione in cui mettersi a disposizione dell'altro, valorizzarlo come interlocutore e sforzarsi di comprendere il punto di vista. L'attributo *attivo* richiama il concetto di empatia caro alla prospettiva rogersiana, ovvero un atteggiamento relazionale che mira a mettersi dal punto di vista del proprio interlocutore, a comprenderlo non solo nelle sue ragioni nei suoi interessi ma anche nelle sue emozioni. Un approccio di ascolto attivo punta a sviluppare negli allievi la capacità di esternare i propri vissuti emotivi (pratica che risulta particolarmente difficile, soprattutto per gli allievi maschi), oltre a metacomunicare accettazione e rispetto del proprio interlocutore e, di conseguenza, a incrementare il rapporto di fiducia tra insegnante e allievi. (Castoldi, 2015, p 59)

BIBLIOGRAFIA

- Aiello P. (2018), *Ronald Gulliford. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale*, Milano, FrancoAngeli.
- Arena C., Baglieri S. (2011), *Itinerari di didattica ludica dell'italiano L2 nella scuola primaria,* Vittoria (RG), Baglieri Editrice.
- Balboni P. E. (2012), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche,* Torino, UTET.
- Baldacci M. (2006) *Unità di Apprendimento e Progettazione,* Napoli, Tecnodid editrice.
- Batini F. (2018), *Leggimi ancora – Lettura ad alta voce e Life Skills*, Firenze, Giunti Scuola.
- Besozzi E. (2017), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi. Nuova Edizione,* Roma, Carocci Editore.
- Borin P. e Franceschini G. (2014), *Il curricolo nella scuola dell'infanzia. Prospettive di ricerca e modelli operativi*, Roma, Carocci Editore.
- Bozzi R. (2016), *Il mondo è tuo*, Milano, Terre di Mezzo Editore.
- Bucarella E. (2023), *La scuola è un posto bellissimo. Percorso per mani, occhi, pensieri, bambini*, Milano, Topipittori.
- Calvani A. (2019) *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Roma, Carocci Faber.
- Calvani A. (2018) *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*, Roma, Carocci Editore.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Caon F., Rutka S. (2015), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2,* Perugia, Guerra Edizioni.
- Castoldi M. (2015), *Didattica generale. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Milano, Mondadori Università.
- Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Cerrocchi L. (2018), *Relazione e apprendimento nel gruppo classe,* Bari, Mario Adda Editore.
- Cerrocchi L. Dozza L., (2018), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità,* Milano, FrancoAngeli.
- Chistolini S. (2022), *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardin-Escola João de Deus, Outdoor education,* Milano, FrancoAngeli.
- Ciliberti A. (2013), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico,* Roma, Carrocci editore.
- Dewey J. (1976), *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La nuova Italia.
- Fiorin I., Castoldi M., e Previtali D. (2013), *Dalle Indicazioni al curricolo scolastico,* Brescia, La Scuola.

- Fiorin I. (2013), "Scuola dell'Infanzia e scuola primaria", *Una scuola a misura di futuro, Infanzia e Primaria: Le nuove sfide didattiche e organizzative tra cura e cultura generale – 5° Congresso Nazionale CISL Scuola, Firenze 20-23 Maggio 201,* pp. 50-60.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale,* Milano, FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Manuale di pedagogia generale,* Roma-Bari, Laterza..
- Loos S, Vittori, R (2018), *99 giochi cooperativi*, Torino, Notes Edizioni.
- Manes E. (2018), *L'asilo nel bosco. Nuovo paradigma educativo*, Città di Castello, Edizioni Tlon
- Munari B. (2017)*, Fantasia,* Bari, Edizioni Laterza.
- Rossi P.G., Giaconi C. (a cura di), (2016), *Micro-Progettazione: Pratiche a confronto,* Milano, FrancoAngeli, pp 133-143.
- MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* in Annali della Pubblica Istruzione, LXXXVIII, Numero speciale 2012, Firenze, Le Monnier, https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/149/19/677
- Sacchella A. (2014), "Perché è importante progettare. La progettazione non è un optional"*, Scuola e Didattica,* 6, pp. 5-7.
- Sulla F. (2021) *Psicologia dell'educazione*, McGraw-Hill Create, Italia.
- Tenuta U. (2014), "Docente che innamora", *Educazione & Scuola,* https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=39930
- Zamponi L. (2022), "La progettazione didattica", *Prospettive Didattiche*, https://www.prospettivedidattiche.it/la-progettazione-didattica/

SITOGRAFIA

- *Costituzione della Repubblica Italiana – Principi Fondamentali, Articolo 2,* https://www.governo.it/it/costituzione-italiana/principi-fondamentali/2839#:~:text=limiti%20della%20Costituzione.-,Art.,solidariet%C3%A0%20politica%2C%20economica%20e%20sociale.
- *Raccomandazioni del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)