



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "TOR VERGATA"

FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA

DOTTORATO INTERNAZIONALE IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ASPETTI EDUCATIVI E FORMATIVI DELLA RIFLESSIONE
PSICOLOGICA DI CÉLESTIN FREINET.**

ANALISI DEL *SAGGIO DI PSICOLOGIA SENSIBILE*

**ASPECTOS EDUCATIVOS Y FORMATIVOS DE LA REFLEXIÓN PSICOLÓGICA DE
CÉLESTIN FREINET.**

ANÁLISIS DEL ENSAYO DE PSICOLOGÍA SENSITIVA

Dottoranda: Gemma Errico

Direttore in Italia: Prof. Ignazio Volpicelli

Director en España: Prof^a. Magdalena Jiménez Ramírez

Coordinatore (Italia): Prof.ssa Donatella Palomba

Coordinatore (España): Prof. Jesús Domingo Segovia

Anno accademico 2012–2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Gemma Errico
D.L.: GR 487-2014
ISBN: 978-84-9028-796-5

Indice

Introduzione.....	9
Capitolo primo – L'opera pedagogica freinetiana	33
1.1. L'avventura esistenziale di Célestin Freinet.....	33
1.2. La filosofia della Scuola Moderna.....	51
1.2.1. Un'educazione terapeutica.....	57
1.3. Le tecniche Freinet.....	59
1.4. La condanna della scuola tradizionale.....	77
1.4.1. Le malattie scolastiche: frutto della pedagogia tradizionale.....	83
1.5. La posizione di Freinet nei confronti dell'Educazione Nuova	94
1.5.1. Freinet e Dottrens.....	106
1.5.2. Freinet e Ferrière.....	110
1.5.3. Freinet e la Montessori	114
1.5.4. Freinet e Dewey.....	119
1.5.5. Freinet e Claparède.....	126
1.5.6. Freinet e Decroly.....	130
Capitolo secondo – L'approccio di Freinet alla psicologia.....	137
2.1. Introduzione al pensiero psicologico freinetiano.....	137
2.2. Critiche alla teoria comportamentista.....	139
2.3. Freinet e Pavlov.....	141
2.4. Freinet e Piaget.....	150
2.5. Il funzionalismo educativo di Claparède.....	158
2.5.1. Freinet e Claparède.....	162
2.6. Freinet e la psicoanalisi.....	166
Capitolo terzo – La teoria psico-pedagogica di Freinet.....	173
3.1. Il <i>tâtonnement</i> sperimentale.....	173

3.1.1. L'apprendimento naturale.....	178
3.1.2. <i>Tâtonnement</i> sperimentale e intelligenza.....	182
3.2. Sviluppo normale dell'individuo: acquisizione di tecniche di vita costruttive.....	192
3.2.1. Il bisogno di potenza.....	195
3.2.2. Il comportamento condizionato come regola di vita.....	198
3.2.3. Imitazione e <i>tâtonnement</i>	200
3.2.4. Le reazioni dell'individuo dinanzi agli ostacoli.....	202
3.2.5. La misura dell'uomo.....	206
3.2.6. Il concetto di «tendenza».....	207
3.2.7. Il ruolo dell'ambiente nello sviluppo dell'individuo.....	209
3.2.8. Il torrente di vita.....	212
3.2.9. La natura: il «sostegno-barriera» più efficace.....	216
3.3. Sviluppo irregolare dell'individuo: rieducazione di tecniche di vita sostitutive.....	218
3.3.1. L'auto-soddisfazione sessuale.....	220
3.3.2. L'origine scolastica di alcune regole di vita sostitutive.....	225
3.3.3. Regole sostitutive di vita: tra negatività e positività.....	228
3.3.4. I processi di acquisizione <i>tâtonnés</i>	231
Capitolo quarto – La Pedagogia Freinet oltre i confini francesi.....	237
4.1. Il Movimento di Cooperazione Educativa: l'associazione italiana della “pedagogia popolare”.....	238
4.1.1. Il Movimento di Cooperazione Educativa oggi: i Gruppi Nazionali e Territoriali di Ricerca.....	242
4.1.2. I principi educativi del MCE.....	244
4.2. Il Movimento Freinet in Spagna. Origine e sviluppi.....	245
4.2.1. Il <i>Movimiento Cooperativo de Escuela Popular</i> tra passato e presente.....	249
4.2.2. Principi educativi del MCEP.....	252
4.3. Il movimento Freinet in Giappone. Come e perché gli insegnanti giapponesi hanno accolto la pedagogia Freinet?.....	254
4.4. Freinet e gli anglosassoni.....	257

Conclusioni.....	261
Resumen.....	269
Appendice – Célestin Freinet, <i>Saggio di psicologia sensibile. Rieducazione</i>	
<i>di tecniche di vita sostitutive</i>	305
I. Le regole di vita sostitutive.....	305
Introduzione.....	305
L'auto-soddisfazione.....	309
Conseguenze pedagogiche.....	311
L'auto-soddisfazione sessuale.....	314
Conseguenze pedagogiche.....	319
Conseguenze degli errori riguardanti l'origine dei complessi sessuali.....	322
Conseguenze pedagogiche.....	325
II. La sessualità come regola di vita sostitutiva.....	328
Conseguenze pedagogiche.....	335
III. La scuola, fonte di regole di vita sostitutive.....	342
IV. Altre regole di vita sostitutive.....	377
I tic e i disturbi nervosi.....	380
V. Alcune regole di vita sostitutive che possono dimostrarsi benefiche.....	387
Il gioco.....	387
Superstizione e religione.....	388
Arti e letteratura.....	394
La scelta e l'uso intelligente dei surrogati attraverso la sublimazione.....	400
VI. L'individuo al cospetto del progresso e della cultura.....	406
VII. Conclusioni.....	442
Bibliografia.....	447

La Doctoranda Gemma Errico y los directores de la tesis Prof. Ignazio Volpicelli y Prof^a. M^a Magdalena Jiménez Ramírez garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Roma, 04/2013

Granada, 04/2013

Director/es de la Tesis

Doctoranda

Fdo.: Ignazio Volpicelli

Fdo.: Gemma Errico

Fdo.: M^a Magdalena Jiménez Ramírez

Introduzione

Célestin Freinet: una figura discussa

Freinet (1896-1966) – amato dagli uni¹, detestato² o ignorato da altri – è stato spesso al centro di aspre polemiche. Sebbene il maestro francese, il cui «pensiero pedagogico si colloca magistralmente tra quelli dei più eminenti teorici dell'educazione»³, abbia trattato i problemi centrali dell'educazione intellettuale e della psicologia del bambino, lo studio sistematico dei suoi scritti è stato a lungo disdegnato. Proviamo a spiegare questo paradosso.

Il pensiero del “maestro di Bar-sur-Loup”, il quale ha trascorso la sua infanzia e la sua adolescenza nel mondo agreste, si è nutrito di filosofia della natura e di filosofia del buon senso, che a loro volta hanno pervaso la concezione psico-pedagogica freinetiana, i cui fondamenti sarebbero, secondo alcuni⁴, discutibilmente scientifici.

Freinet è un uomo pratico che lega il pensiero alla vita, la teoria all'azione. A suo avviso, non c'è mai contraddizione tra scienza e tecnica da una parte, e buon senso e semplicità dall'altra. La filosofia della semplicità, che in lui diventa un vero e proprio atteggiamento mentale, lo ha portato a servirsi, nel corso dei suoi studi, del metodo della dimostrazione mediante immagini sensibili e comparazioni. Tale metodo permette di cogliere la connessione del pensiero con il reale, in una

¹ Si noti che P. Freire (1921-1997) ha definito Freinet come una delle maggiori espressioni della pedagogia del XX secolo; mentre l'epistemologo T. Kuhn (1922-1996) ha affermato che i nuovi arrivati, come Freinet (riferendosi al fatto che questi è apparso in ritardo sulla scena del movimento dell'Educazione Nuova), hanno l'opportunità di stimolare considerevoli cambiamenti di paradigma e di creare nuove teorie.

² A indisporre taluni è stata soprattutto la forte personalità di Freinet e la sua indipendenza dall'ambiente accademico. La sua ferma decisione di conservare l'ICEM in mano ai suoi compagni lo ha indotto per un lungo periodo a manifestare una certa diffidenza nei confronti degli accademici. Alla base di questa diffidenza vi era il timore di un pernicioso deterioramento della sua pedagogia per eccesso di teorizzazione. Il maestro francese da un lato aspirava alla diffusione delle sue concezioni, dall'altro temeva i rischi del compromesso; pertanto, si sottraeva ai suggerimenti di coloro che intendevano avvalersi della propria notorietà intellettuale per prescrivere o censurare.

³ G. Piaton, *Il pensiero pedagogico di Freinet*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, p. 15.

⁴ Lo psicologo francese Wallon (1879-1962), ad esempio, giudica la proposta psicologica freinetiana – apparentemente permeata di mero empirismo – una concezione elementare e meccanicistica della vita psichica, basata sulla presunta omogeneità basica di tutte le esperienze in ogni essere vivente e sull'utilizzo di un metodo dimostrativo ascientifico. E non perderà occasione di attaccare il maestro francese, allorché, nel 1952, *L'École et la Nation*, con l'intento di dimostrare la non conformità delle posizioni di Freinet rispetto alle posizioni marxiste nei confronti della scuola, decide di mobilitare tutti gli istittutori comunisti contro di lui.

visione sintetica e intuitiva, organizzando le immagini dei fenomeni in termini di una conoscenza metaforica e teorica. Egli parte dallo stadio del concreto, dell'esperienza, per giungere al livello della configurazione astratta, del pensiero sano e costruttivo.

La pedagogia della Scuola Moderna è una *pratica* prima di essere una teoria; è un'applicazione prima di essere una riflessione. (...) All'origine della Scuola Moderna, non troviamo un'opera filosofica, una somma di riflessioni, ma un autentico apprendistato pedagogico⁵.

Freinet è un insegnante, un "maestro-artigiano", prima di essere un teorico della pedagogia. L'appellativo di pratico associato al suo nome, talvolta a scopo denigratorio, è per lui un titolo di nobiltà, poiché egli sa che con una solida pratica iniziano grandi cose; sa che bisogna saper fare, prima di saper dire, al fine di trasformare la realtà. Egli ricerca, fin dagli inizi della sua attività educativa, soluzioni pratiche alla crisi della scuola tradizionale attraverso una sperimentazione metodologica condotta nel vivo dell'aula. In lui la teoria pedagogica non precede necessariamente la pratica: le sue riflessioni sul senso e la portata dell'educazione sono rischiarate da una luce emanata dalla pratica pedagogica.

Naturalmente, il Nostro è ben lungi dal sottovalutare l'apporto degli intellettuali, dei teorici, di tutti gli uomini che si sforzano di scrutare il mondo, che cercano di preparare la via per dominare meglio i problemi pratici. Così come è lontano dal negare quanto sostiene l'educatore ucraino A. S. Makarenko (1888-1939), ossia che solo quando la teoria si confonde con la pratica, la scienza pedagogica raggiunge il suo punto massimo. Semplicemente, egli si ritrova talvolta a dover agire come quel contadino che, sulla base dei risultati delle sue semine, invita a riconsiderare certe teorie di dotti agronomi rivelatesi non valide sul piano della pratica.

La proposta di Freinet non ha dunque alcuna intenzione di rispondere a delle prerogative di una scienza intellettualista e astratta. Egli, in quanto "maestro-artigiano", si orienta verso una psicologia la cui prima esigenza è quella di essere pratica, ovvero di rispondere alle esigenze pedagogiche che la realtà scolastica quotidiana presenta. Si dirige verso una psicopedagogia all'insegna del buon senso, quell'innata disposizione a comportarsi in modo intelligente in funzione dei risultati pratici da conseguire.

Il buon senso, lo strumento più prezioso dell'educatore, è il senso della vita, del cammino naturale degli eventi, della dinamica esplicativa che va dalle cause agli effetti; in breve, è il senso dettato dalla logica, il senso del ragionamento. Esso è tuttavia spesso inteso come sinonimo di

⁵ C. Combet, *Aspects psychologiques des Techniques Freinet*, in «Techniques de Vie», n. 3, 1960, p. 17.

senso comune o di conoscenza comune (insieme organico di certezze, giudizi, convinzioni comuni a ogni uomo e precedenti ogni riflessione critica), che è rigidamente contrapposta alla conoscenza scientifica, alla conoscenza criticamente vagliata dal sapere specialistico. Così, dimenticando peraltro che nel senso comune, oltre ad atteggiamenti non scientifici, è possibile trovare anche «atteggiamenti simili a quelli della scienza nel senso più specializzato»⁶, anziché scorgere nel buon senso un atteggiamento intelligente, si ravvisa in esso un atteggiamento ingenuo, acritico e molto spesso fallace. È anche in virtù di questa erronea equiparazione linguistico-semantiche che la concezione psico-pedagogica freinetiana, impregnata di un empirismo di tipo intuitivo, è stata tacciata di ascientificità.

In definitiva, lo scetticismo, di cui verificheremo l'infondatezza, nei confronti del maestro francese e della sua teoria psico-pedagogica è, a mio avviso, di natura squisitamente pregiudiziale, e i pregiudizi – si sa – non permettono di giudicare sanamente.

La Pedagogia Freinet nel XXI secolo: attuale od obsoleta?

È all'inizio del XX secolo, in una Francia in preda ad incessanti lotte politiche – aizzate dall'influenza crescente del comunismo da una parte, e da un nazionalismo attratto dal fascismo dall'altra – che nasce e si sviluppa la pedagogia freinetiana.

È difficile datare l'inizio del Movimento Freinet. In effetti, diverse date possono essere prese in considerazione. Se si considera il maestro francese indipendentemente dal Movimento, si può accettare come data di esordio quella del 1920, anno in cui Freinet, nominato maestro a Bar-sur-Loup, intraprende la sua straordinaria avventura educativa. Se si considera, invece, la storia del Movimento, possono essere accettate come date iniziali l'anno 1924 (costruzione e attuazione della tipografia) o l'anno 1927 (Congresso di Tours, il primo assembramento di militanti per una pedagogia nuova e proletaria). Anche quella del 1928, anno in cui viene creata la Cooperativa dell'Insegnamento Laico, è una data che non può essere trascurata. Ad ogni modo, possiamo a ragione affermare che è con la nomina di Freinet a Bar-sur-Loup – il 1° gennaio 1920 – che inizia la vera storia della Pedagogia Freinet, che assumerà ben presto un carattere internazionale, oltrepassando i confini francesi e guadagnando proseliti in tutto il mondo.

Sono trascorsi più di novanta anni dalla nascita del Movimento della Scuola Moderna. Cosa è cambiato nel corso di questi anni? In quale rapporto sta la scuola di oggi con quella di ieri?

Nonostante sia passato molto tempo da quando Freinet iniziò la sua esperienza di maestro,

⁶ J. Dewey, *L'unità della scienza come problema sociale*, 1938, p. 34.

sebbene i suoi scritti risultino un po' "vecchi" dal punto di vista del linguaggio intellettuale oggi in voga, possiamo affermare senza tema di smentita che i problemi che esistevano ieri esistono ancora oggi e che la cruda realtà scolastica è, pur con differenti sfumature, sempre la stessa. Se la scuola di ieri era una scuola d'élite, selettiva, dogmatica, poco scientifica e senza risorse, la scuola di oggi, sebbene sia una scuola per tutti, integrativa, continua ad essere una scuola del passato, poco creativa, poco innovativa e scientifica, noiosa e con poche risorse.

Lo iato profondo tra scuola e vita, messo in evidenza da Freinet quasi un secolo fa, non si è affatto assottigliato. La scuola di oggi, con i suoi curricoli disciplinari astratti, avulsi rispetto ai problemi sociali e ambientali, rischia di essere sempre più separata dai bisogni veri del bambino e dalla grande ricchezza della vita. Essa corre il serio pericolo di escludere l'esperienza pregressa del fanciullo e di non impegnarla in un percorso di conquista coinvolgente l'intera persona.

L'attuale concezione della scuola e dell'educazione risulta, in generale, impregnata di principi tradizionali. La scuola di oggi è il riflesso – neanche troppo sbiadito – di quella del passato. La classe scolastica odierna evoca, infatti, «una monarchia assoluta in miniatura», per usare un'espressione claparèdiana, in cui gli allievi sono sottomessi all'autorità esterna e in cui sembra difficile educare questi ultimi alla democrazia. Essa rappresenta un luogo di organizzazione e di imposizione formale, dove il diritto alla parola del bambino non sempre è rispettato e le possibilità di sviluppare la propria creatività sono quasi inesistenti.

È evidente che non si è riusciti ancora a mettere in atto il rinnovamento auspicato dagli educatori progressisti. Permane vivo, infatti, il bisogno di una pedagogia della comunicazione autentica, dell'espressione personale, dell'ascolto, della comprensione e dell'accoglienza.

Oggi si avverte il desiderio di recuperare alcuni valori fondamentali dell'amore per l'altro e per la natura, in opposizione a quelli dell'avere e del potere. Il "maestro di Bar-sur-Loup" apre in pedagogia il cammino della ragione e del cuore, guidando una presa di coscienza e un ritorno ai valori fondamentali. Sviluppare il rispetto per l'uomo e per la natura, approfondire il progresso della conoscenza nella e attraverso la cooperazione, tutte queste finalità si oppongono oggi, come in passato, alla pedagogia selettiva e direttiva che caratterizza la civiltà del rendimento e dello sfruttamento della natura, con il solo fine di possedere dei beni e di conquistare il potere sugli uomini. Se questo costituiva un sogno novanta anni fa, rappresenta oggi la sola via d'uscita per la sopravvivenza di un'umanità fragile e preziosa.

In un'epoca pervasa dall'insensatezza, dalla mancanza di prospettive e di risposte, dall'impossibilità di dar voce e forma alle proprie passioni, ai propri turbamenti che, resi esangui e

ciechi dall'imperante nichilismo postmoderno, trovano sfogo in una irrazionale violenza, si rende necessaria una pedagogia umanistica che si interessi della soggettività dei giovani esseri, che promuova un'educazione al sentimento, che favorisca l'apprendimento di un linguaggio emotivo attraverso cui esternare, urlare, nominare, metabolizzare, sublimare i propri dolori, volgendoli verso mete positive condivise socialmente.

Da quanto detto si evince che attualmente la pedagogia Freinet è tutt'altro che obsoleta e inattuale; essa si rende non soltanto auspicabile, ma necessaria. In effetti, la scuola attuale non è all'altezza di ciò che dovrebbe essere: un ambiente favorevole in grado di valorizzare le individualità, di favorire il pieno ed equilibrato sviluppo della personalità del bambino, aiutandolo a scoprire le proprie aspirazioni, le proprie necessità reali; uno spazio che consenta la libera espressione dei bisogni dell'allievo e la realizzazione delle sue potenzialità; un luogo di partecipazione attiva e responsabile; uno strumento di comprensione, di dialogo e di ascolto. Al contrario, essa è quel che non dovrebbe essere: ambiente prevaricante, ostile e paralizzante che contribuisce a innalzare muri e a rimuovere ponti, che tende a reprimere ogni manifestazione di libera attività. Essa è ancora una scuola che genera sofferenza, noia, umiliazione, che favorisce la competizione; una scuola che, non aprendo le finestre sulla vita, non procedendo in direzione della vita, risulta incapace di svolgere il suo ruolo formativo ed equilibrante.

L'adozione della pedagogia Freinet non si pone tanto come necessaria per risolvere specifici problemi educativi – sebbene alcune problematiche (disciplina, noia, mancanza di motivazione) vadano risolvendosi spontaneamente – quanto per impedire l'insorgere di tali problemi. La scuola Freinet costituisce, infatti, un ambiente educativo favorevole in cui si coltiva naturalmente il gusto del sapere, si preserva la curiosità infantile, si garantisce il diritto alla libera espressione, attuando un'educazione naturale e viva in grado di guidare gli alunni verso l'impetuoso torrente di vita.

Applicare la pedagogia freinetiana significa fare scuola in un nuovo e originale modo, ponendo il focus non sui risultati, come esige l'odierna società tecnologica e competitiva che celebra il mito dell'efficacia e dell'efficienza, bensì sul processo di acquisizione; significa partire dall'esperienza del bambino, rendendolo protagonista del suo apprendimento, aiutandolo a costruire il proprio sapere attraverso la ricerca attiva e critica sulla realtà; significa far acquisire al fanciullo maggior sicurezza, autonomia e fiducia in se stesso, facendolo partecipare attivamente al lavoro scolastico.

Eppure al giorno d'oggi sembra più difficile attuare le tecniche didattiche del maestro francese, ovvero bandire dalla scuola il lavoro monotono e introdurre un altro più vivo. In effetti, qualche ostacolo da superare c'è. Non tutti gli insegnanti, i quali si ritrovano a fronteggiare svariati

problemi pratici (i continui cambiamenti legislativi, la burocrazia, lo stress), sono disposti a rinunciare alla comodità offerta dalla routine per avventurarsi in nuovi e spesso accidentati territori pedagogici. Bisogna considerare, inoltre, il progressivo venir meno del desiderio di cambiare la società, quindi la mancanza di motivazione e la pericolosa rassegnazione.

Ne deriva che occorre senza dubbio cambiare il sistema educativo (riformare i programmi ministeriali, superare il problema dell'imposizione economica dei libri di testo a causa del potere dell'editoria, etc.), ma bisogna altresì abbattere le barriere mentali. Molti insegnanti preferiscono rimanere ancorati a vecchi e collaudati metodi didattici, anziché applicare delle tecniche innovative, che, imponendo di partire dagli interessi del bambino, di innalzarsi al suo livello, di rispettare i suoi ritmi di apprendimento, richiedono maggiore impegno e molto tempo a disposizione. Gli insegnanti disposti a sacrificare il proprio tempo, oggi sempre più prezioso, dedicandolo quasi interamente ai propri alunni e alla propria missione, sono la speranza della scuola pubblica, sono la dimostrazione che non soltanto nella scuola privata, dove quasi sempre si è più liberi di operare, si può adottare una pedagogia non tradizionale.

Certamente non bastano la volontà e le qualità personali dei maestri perché le proposte innovative vengano messe in pratica e introdotte nella scuola pubblica. Le istituzioni incaricate di garantire l'appropriato funzionamento della scuola, infatti, rilasciano loro poca libertà di azione. Tuttavia, nessuno può impedire agli insegnanti, costretti a rispettare i programmi ministeriali, di adottare quantomeno quella che è la filosofia della Scuola Moderna.

Le tecniche freinetiane, che – affondando le loro radici nel vissuto dell'allievo, generano una dinamica che le rende vive – rappresentano la chiave di volta del rinnovamento scolastico. Nondimeno, al fine di realizzare una scuola realmente formativa, non è necessaria l'applicazione puntuale e rigida di tali tecniche. L'importante è introdurre lo spirito della Pedagogia Freinet nelle classi, ovvero promuovere il protagonismo del bambino, favorire l'esternazione dei sentimenti infantili, insegnare al giovane essere ad apprendere in maniera significativa e a vivere il più intensamente possibile.

Affinché tale spirito giunga a permeare l'atmosfera scolastica, bisogna assimilare i concetti basilari che fanno da sfondo teorico alla Pedagogia Freinet.

▲ *Scuola aperta alla vita, quindi alla ricerca*

Tale formula indica al contempo un rifiuto e una volontà: il rifiuto della scolastica, della frattura simbolica e pratica tra scuola e ambiente (naturale e sociale); e la volontà di appropriazione attiva di una cultura che lavora su delle questioni vive nell'ordine sociale, economico, culturale, politico,

storico. Conoscere la realtà che ci circonda esige un contatto diretto con il ricco ambiente di vita, fattore fondamentale di sviluppo. Questo contatto si concretizza nei processi di apprendimento incompatibili con una ricezione passiva delle conoscenze.

Scegliere di realizzare una scuola per la vita, una scuola con le finestre affacciate sul mondo, esige una rottura con un modello di insegnamento unidirezionale (da un lato un "trasmettitore" che sa, dall'altro un "ricevitore" che apprende) e l'adozione del metodo investigativo. Fare ricerca vuol dire porsi degli interrogativi e cercare di rispondere a questi interrogativi; e l'educazione dovrebbe giustappunto portare il bambino a porsi delle domande e a rispondere a queste domande, a cercare autonomamente le soluzioni a un dato problema. Ricercare significa stare vivi, significa verificare processi dialettici tra noi e l'ambiente circostante, formulare dubbi, cercare di risolverli, essere critici, anticonformisti. La scuola non deve soltanto promuovere la ricerca come lavoro scolastico, ma deve anche e soprattutto promuovere l'atteggiamento scientifico come attitudine intelligente nei confronti della vita.

Occorre dunque fondare l'apprendimento sulla ricerca personale. Quest'ultima genera un'elaborazione dell'informazione in un doppio senso, poiché mette in contatto le idee precedenti di ciascuna persona con le nuove conoscenze; in questo modo, i processi d'apprendimento diventano più significativi e le conoscenze acquisite assumono una rilevanza che rinforza gli interessi iniziali.

Le ricerche devono partire dagli interessi di ciascun allievo; il maestro deve pertanto guidare la selezione degli oggetti di studio in funzione della permanenza di tali interessi e della possibilità di metterli in pratica. È evidente che il ruolo dell'insegnante nello sviluppo delle ricerche è fondamentale: oltre a coordinare le varie attività, egli aiuterà a concretizzare l'apprendimento dei suoi alunni, ampliando le prospettive, fornendo gli strumenti adeguati. Le sue possibilità di suggerire temi di studio, di proporre prospettive e metodologie, di potenziare gli interessi più significativi, di formulare obiettivi, di coordinare le attività, fanno sì che egli sia una figura insostituibile in una classe che fa ricerca. Appare così una doppia motivazione: da un lato quella degli alunni, dall'altro quella degli insegnanti, la cui visione dell'apprendimento è più matura e globale.

La vita come ricerca e come avventura non può avere altro protagonista che colui che in quella avventura è impegnato, il bambino. Saranno le sue specificità a dettare il percorso, che programma e curricoli hanno la funzione di organizzare, mai di imporre.

^ *L'educazione del lavoro*

Freinet, per il quale l'obiettivo fondamentale dell'educazione è lo sviluppo della personalità del bambino come membro attivo della comunità, esalta il lavoro come il massimo principio educativo e organizzativo, considerandolo come la base di ogni attività umana, la base dello sviluppo dell'essere umano. Egli intende promuovere la partecipazione dei bambini a un vero lavoro produttivo e creativo, al di fuori di ogni rapporto di sfruttamento e di alienazione, a un lavoro liberamente scelto, consapevolmente accettato, compreso, volto a soddisfare i bisogni funzionali dell'individuo.

Secondo la visione freinetiana, uno dei presupposti fondamentali per il corretto sviluppo psicologico del fanciullo è l'armonizzazione fra lavoro e pensiero. La scissione tra questi ultimi è una delle cause maggiori del fallimento della scuola tradizionale, insieme alla sua pretesa di sostituire il gioco al lavoro. Agli occhi di Freinet, la riflessione sul rapporto tra formazione e lavoro è necessaria e propedeutica a qualsiasi volontà di riforma di una scuola che voglia essere progressiva e realmente democratica.

^ *La pedagogia popolare*

"Popolare" è l'aggettivo che Freinet attribuisce alla sua pedagogia, alla sua opera e a quella dei suoi collaboratori. La pedagogia popolare, tesa all'emancipazione delle masse, al recupero degli oppressi e degli emarginati, non è che lo strumento concreto della realizzazione del suo programma e il corollario coerente delle sue conclusioni ideologiche.

Le espressioni "scuola del popolo", "pedagogia proletaria o popolare" sono cadute in disuso, parallelamente alla scomparsa nel linguaggio politico delle parole popolo e proletariato. I termini di classe contadina ed operaia oggi risultano radicalmente modificati nel loro significato. I rapporti sociali nelle società nord-occidentali ad alto sviluppo tecnologico sono molto più complessi rispetto alle tradizionali divisioni marxiane. Tuttavia, permane nelle classi lavoratrici a più basso reddito una condizione sociale e culturale che riveste caratteri di marginalità rispetto alla condizione economica e culturale dominante. In questa situazione, il senso di un'azione di pedagogia "popolare" non sembra essere obsoleta. Essa può divenire la pratica più moderna e più potente, in quanto è in grado di promuovere la crescita dell'uomo anziché quella della produttività.

La proposta di Freinet di un modello di scuola popolare e democratica trova terreno fertile ancora oggi. Il sistema scolastico autoritario e dogmatico che egli ha sempre combattuto si ripete troppo spesso anche nella scuola contemporanea, ancora caratterizzata da un'imposizione di

programmi, di contenuti e di sistemi di valutazione che non rispettano la natura e le esigenze di ogni singolo alunno.

La struttura scolastica odierna deve ancora concretizzare delle premesse fondamentali. La scuola deve essere democratica; deve funzionare democraticamente tanto dal punto di vista istituzionale, quanto dalla prospettiva amministrativa, passando per la struttura pedagogica. Democratizzare l'educazione vuol dire fundamentalmente mettere in questione tutto quel che permette di riprodurre le relazioni di dominazione, di sfruttamento e di dipendenza. L'istituzione scolastica deve essere rispettosa della libertà di coscienza delle persone coinvolte; per questo deve essere laica, nel senso ampio del termine, pubblica e gratuita. Se l'obiettivo della realizzazione della scuola per tutti, ovvero della democratizzazione dell'accesso all'insegnamento, è stato conseguito, resta ancora un obiettivo da raggiungere: la democratizzazione del successo scolastico.

▲ *L'educazione cooperativa*

La tecnologica società contemporanea moltiplica i canali della comunicazione; eppure gli individui non sono mai stati così isolati. Ne derivano bisogni accresciuti di comunicazione reale e la necessità di luoghi di incontro che siano dei luoghi comunitari. Ancora una volta Freinet mostra il cammino: la classe cooperativa rappresenta un luogo di vita autentica e comunitaria.

In ambito scolastico esistono diversi livelli di cooperazione: tra gli alunni, tra gli insegnanti, tra gli alunni e gli insegnanti, tra i genitori e gli insegnanti. La cooperazione tra gli insegnanti, dove essa assume il significato di unità di intenti e di concordanza rispetto agli obiettivi educativi, è indispensabile al fine di garantire una formazione armonica e unitaria degli allievi. Tale interazione collaborativa dovrebbe esistere anche tra gli insegnanti e i genitori. L'instaurazione di una comunicazione efficace tra genitore e maestro è necessaria al fine di conoscere profondamente il vero protagonista del processo educativo: l'allievo. Ogni bambino ha una sua storia che reca l'impronta dell'ambiente familiare e sociale in cui egli è cresciuto ed ha compiuto le sue prime esperienze. Ciascun bambino arriva a scuola con un suo bagaglio di esperienze, con un suo patrimonio di conoscenze e con una sua personalità. Il ruolo dell'educatore consiste pertanto nello studio attento di ogni singolo allievo, al fine di conoscere quella che è la sua realtà; e chi meglio del genitore può aiutare il maestro in questo delicato compito? *Last but not least*, è necessaria da una parte una collaborazione costante tra il maestro e gli allievi, e dall'altra una collaborazione costante degli allievi tra loro. In un ambiente cooperativo, gli alunni non sono più dei rivali che tentano di superarsi a vicenda, ma dei compagni che si aiutano scambievolmente, in un mutuo spirito di comprensione; e il maestro non costituisce più l'immagine degli obblighi imposti dalla società

degli adulti, bensì diviene per gli alunni una guida.

La ricerca in ambito psicologico dimostra che la cooperazione è una componente essenziale dell'atto educativo, in quanto elemento indispensabile per l'attivazione e lo sviluppo dei processi cognitivi e di socializzazione nell'infanzia. Il conflitto sociocognitivo, lo scambio e il confronto con i compagni, la presentazione di varie strategie di soluzione dei problemi, il confronto di diversi punti di vista, si rivelano molto efficaci dal punto di vista dell'apprendimento.

Apprendere è un processo dinamico (nel senso di un movimento, di un cambiamento), volontario (di qui la necessità di lavorare sulla nascita del desiderio di apprendere), personale (di qui l'esigenza di individualizzare e differenziare il lavoro di ciascun alunno) e sociale (la dimensione «apprendere» si sviluppa nella necessaria articolazione tra l'individuo e il collettivo, tra l'«io» e il «noi»). Un sapere ha valore solo se è socializzato, ovvero riconosciuto dal gruppo, che ne coglie il senso e la funzione. Un apprendimento non può dunque realizzarsi che nel quadro delle interazioni, con dei pari o con degli adulti.

Gli studi di L. S. Vygotskij (1896-1934) hanno dimostrato che una buona cooperazione fornisce la base dello sviluppo individuale. A suo giudizio, i processi cognitivi si attivano quando il bambino interagisce con persone del suo ambiente e con i suoi compagni, i quali lo inducono a riflettere e ad autoregolare il proprio comportamento. Oggi, grazie agli studi dello psicologo russo, sappiamo che esistono tre «zone di sviluppo»: la zona attuale di sviluppo, che corrisponde al grado di sviluppo raggiunto dalle funzioni psichiche del bambino come risultato di determinati cicli dello sviluppo stesso già conclusi (in breve corrisponde a ciò che l'allievo riesce a fare da solo); la zona di sviluppo potenziale, che corrisponde a ciò che l'alunno non è in grado di fare da solo, ma che può realizzare sotto la guida dei compagni o degli adulti; la zona distale di sviluppo, che corrisponde a ciò che il bambino non sa fare, anche se aiutato. La distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale è definita come la «zona di sviluppo prossimale».

La scuola deve lavorare principalmente nelle prime due zone, per consolidare le conoscenze già acquisite e per acquisirne delle nuove. L'educatore dovrebbe proporre al bambino problemi di livello un po' superiore alle sue attuali competenze, ma comunque abbastanza semplici da risultargli comprensibili, ossia all'interno di quell'area in cui il bambino può estendere le sue competenze e risolvere problemi grazie all'aiuto degli altri. Questi problemi potranno, infatti, essere risolti dal bambino aiutato da un esperto (un adulto o anche un pari con maggiori competenze in quel campo), ma non dal bambino privo di sostegno (in quel caso saremmo all'interno della zona di sviluppo attuale). Se il processo è impostato correttamente, la zona di

sviluppo attuale del bambino si amplia, ovvero egli diventa capace di eseguire autonomamente un compito che prima non era in grado di eseguire. Ora, queste zone differiscono per ciascun bambino in funzione delle discipline e delle competenze richieste. È dunque necessario individualizzare e differenziare i percorsi, tenendo conto dei differenti ritmi e modalità di apprendimento degli alunni. La pratica cooperativa messa in atto nella Scuola Freinet tiene conto di queste differenti zone di sviluppo e delle differenze esistenti tra gli allievi, consentendo al bambino di progredire secondo i suoi ritmi, secondo le sue capacità e le sue disposizioni del momento.

Il maestro francese imposta decisamente il lavoro scolastico sulla cooperazione, scorgendo in essa un fattore fondamentale di formazione umana per gli abiti di apertura sociale e intellettuale che promuove. La cooperazione caratterizza in modo definitivo l'intera attività freinetiana. In primo luogo, una cooperazione a livello degli adulti: la CEL, l'ICEM e la FIMEM sono organismi cooperativi mediante i quali gli educatori superano l'isolamento e possono condividere esperienze, facendo avanzare le proprie idee e rinnovando le tecniche didattiche secondo le necessità che via via si presentano. Questa esperienza del mondo adulto si riflette immediatamente nel mondo infantile: la cooperazione costituisce un elemento fondamentale nella messa a punto del testo libero, nel lavoro di gruppo, che ha inizio con l'uso della tipografia, e in quel momento straordinario che è la corrispondenza interscolastica. Al di fuori dell'organizzazione cooperativa non solo non si spiegherebbero le "tecniche di vita", che si giustificano soltanto in un contesto cooperativistico, ma neppure sarebbe possibile la loro applicazione e il raggiungimento delle finalità educative che esse si propongono.

In Freinet si ritrovano le intuizioni e le idee di un apprendimento costruito dai ragazzi. Idee e intuizioni che nascono dalla scoperta del valore della cooperazione nella costruzione delle conoscenze. Ponendo a fondamento di ogni iniziativa didattica e organizzativa il valore della cooperazione, è possibile realizzare una scuola democratica che assicuri uguali opportunità di apprendimento e di relazione. Attraverso il gioco della dinamica del gruppo-classe, si verifica, da un lato, una trasformazione della relazione dei fanciulli con il sapere e con l'insegnamento, poiché essi manifestano spirito di iniziativa nelle varie attività di apprendimento; dall'altro, una trasformazione della relazione con l'autorità, poiché gli alunni si assumono la responsabilità delle condizioni della vita di gruppo e del suo funzionamento.

La classe cooperativa, un "alveare" in cui ognuno svolge il suo compito, in cui si agisce e si riflette, fa della pedagogia Freinet una pedagogia del lavoro e dell'apprendimento efficace. I

significati acquisiti in classe diventano linguaggio del gruppo e conoscenza personale di ciascuno. Non dimentichiamoci però che soltanto in un clima di accoglienza all'insegna del dialogo, dell'ascolto e del riconoscimento della cultura di ciascun bambino, questi sarà incoraggiato a manifestare le sue conoscenze, a metterle in comune con gli altri. È l'ascolto che rende il bambino un interlocutore reale nello scambio comunicativo con l'insegnante e gli altri compagni, secondo una concezione circolare e interattiva della relazione educativa.

^ *La libera espressione*

La libera espressione costituisce il fondamento della pedagogia freinetiana, la cui principale dominante è il diritto alla parola personale in un sereno clima affettivo. Nel corso della sua vita e, in particolare, durante l'infanzia, l'individuo riceve una quantità di aggressioni dal mondo esterno. Per trovare il proprio equilibrio, l'individuo sente il necessario bisogno di liberarsi, di "ripercuotere" all'esterno ciò che ha turbato il suo mondo interiore. Lo si può fare con la parola e con la scrittura, ma anche con il disegno, il canto, l'espressione corporea, la musica, il teatro. L'espressione libera offre al bambino la possibilità di: scoprire il piacere di comunicare e di conservare una traccia del suo cammino personale; liberarsi dell'angoscia in forma chiara o simbolica; esprimere le sue gioie, i suoi sentimenti, le sue emozioni.

Freinet ci ha insegnato a rispettare il bambino, a comprenderlo a partire dai suoi punti di riferimento piuttosto che dai nostri, ad ascoltare e a riconoscere la sua cultura; ci ha trasmesso l'importanza di preservare e accrescere le potenzialità creative del fanciullo, concedendogli la massima libertà d'espressione, affinché egli possa raggiungere un elevato grado di autostima.

La cooperazione, l'educazione del lavoro, la pedagogia popolare e liberatrice, sono tutti temi che ancora oggi risultano vivi nell'ambito della riflessione pedagogica contemporanea. Una pedagogia che ha un carattere eminentemente liberatore, che implica l'esercizio della democrazia, che promuove l'inclusione sociale, che contribuisce alla formazione di cittadini critici e partecipativi, che favorisce il lavoro creativo e cooperativo, che valorizza la singolarità di ciascuno, che rafforza il dinamismo proprio del bambino, ha sempre validità in vista del miglioramento della scuola di oggi e della costruzione della scuola di domani.

La pedagogia freinetiana evoca una visione umanistica dell'educazione che celebra una sorta di culto della vita e che considera il fanciullo nella sua totalità affettiva e intellettuale, in tutta la sua complessità, in tutta la sua ricchezza. La Scuola Freinet è una scuola che fa scoprire ai bambini quel che li appassiona, quel che li rende migliori, quel che li arricchisce; una scuola umana che risveglia in ciascun bambino la sua umanità; una scuola rispettosa delle immense possibilità della natura

umana. Una scuola che si pone all'ascolto di ciascuno, che promuove ed amplia la presa di coscienza ricorrendo a vari strumenti d'espressione; una scuola in cui i talenti che man mano emergono sono messi a servizio degli altri. Una scuola cooperativa e democratica che potrebbe essere lo specchio della società. Affermazione utopica? Forse. D'altronde, è l'utopia che ci permette di andare avanti.

In definitiva, nonostante i vari tentativi di discredito dell'opera di Freinet, la sua proposta pedagogica, che cambia completamente i presupposti dell'insegnamento, collocando l'azione educativa lungo la linea del riconoscimento del bambino e dello sviluppo delle sue potenzialità, rimane un modo peculiare ed originale di interpretare e realizzare la pratica educativa nella scuola, in contrapposizione alla pedagogia tradizionale.

Partendo da un'analisi approfondita del contesto scolastico in cui opera, il Nostro non solo propone tecniche didattiche alternative, alle quali si riconduce solitamente il suo contributo, ma elabora anche un quadro teorico, rappresentato dalla sua concezione psico-pedagogica, che legittima la sua proposta metodologica.

Il fondamento teorico della pratica educativa freinetiana

Inserito a pieno titolo nella variegata cornice del rinnovamento pedagogico, il profilo paradigmatico di Freinet appare consegnato, nel nostro Paese ma non solo, ad un ambito di studio strettamente metodologico-didattico. In Italia, in particolare, si è analizzata soprattutto la dimensione cooperativa dell'opera pedagogica del "maestro di Bar-sur-Loup", tralasciando o considerando parzialmente il sistema concettuale che giustifica la sua originale pratica educativa.

Ora, ferma restando la rilevanza dell'analisi degli aspetti didattici della riflessione freinetiana, l'esame dell'opera pedagogica del "maestro-artigiano" non può eludere l'approfondimento delle sue intuizioni psicologiche, che costituiscono il maggior contributo teorico da lui offerto alla pedagogia.

Di Freinet sono state finora tradotte in italiano le opere a carattere prettamente didattico, che presentano a scopo divulgativo le tecniche più note, e alcuni saggi come, per esempio, *L'Éducation du travail* (1949), *L'École Moderne Française* (1946), *Les dits de Mathieu* (1952), che tratteggiano il pensiero filosofico freinetiano, ma non illustrano il fulcro attorno a cui ruota tale pensiero, ovvero il *tâtonnement*⁷ sperimentale, pietra angolare della riflessione psico-pedagogica di Freinet, nonché

⁷ Tale termine, da *tâtonner* (letteralmente: brancolare, andare a tentoni), rimanda al significato di "procedere per tentativi".

della sua vita e della sua opera.

Tale concezione, in cui risiede lo spirito che anima le “tecniche di vita”, è magistralmente illustrata nel *Saggio di psicologia sensibile*, dove vengono approntate le basi di una scienza unitaria che è quella propria della Vita, la quale prosegue di continuo la sua ascesa per assicurarsi la piena manifestazione, migliorando sempre di più se stessa attraverso quelli che sono i suoi atti permanenti: lavorare, creare, inventare.

Il *Saggio*, scritto sotto forma di appunti tra il 1940 e il 1942 (nella solitudine nel campo di concentramento di Saint-Maximin), viene pubblicato – per mancanza di fondi – solo nel 1950, con il titolo *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Una seconda edizione appare, con il medesimo titolo, nel 1966. In realtà queste due prime edizioni propongono solo la prima parte del *Saggio di psicologia sensibile*, ovvero il primo volume: *Acquisition des techniques de vie constructives*, che sarà edito per la terza volta nel 1978.

Il secondo volume, *Rééducation des techniques de vie ersatz*, rielaborato ed integrato da Freinet nel 1966, qualche mese prima della sua morte, vedrà la luce nel 1971, grazie all'impegno di sua moglie Elise e dei suoi collaboratori.

Del *Saggio* è stato tradotto in italiano solo il primo tomo, o, meglio, la seconda edizione di *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*: Roberto Eynard (1972), *Saggio di psicologia sensibile applicata all'educazione. La ricerca sperimentale*. Tale traduzione viene pubblicata in un'epoca in cui, consolidate le possibilità – già accennate all'inizio degli anni sessanta – di sperimentare nella scuola, i termini ricerca educativa e sperimentazione pedagogica entrano progressivamente nel lessico scolastico ufficiale. Eynard è un esponente del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), nell'ambito del quale, a partire dalla metà degli anni '60, si inizia a rivolgere l'attenzione al rapporto fra esperienza didattica e ricerca scientifica, si inizia ad avvertire il bisogno di verificare sperimentalmente l'esperienza pratico-didattica compiuta in classe.

Ciò spiega, a mio parere, l'aggiunta del sottotitolo *La ricerca sperimentale* da parte del curatore della traduzione, il quale probabilmente ha voluto mettere in evidenza il fatto che Freinet, grazie al costante approfondimento in senso sperimentale del proprio personale intervento pedagogico e al trasferimento del procedimento della ricerca sul piano della pratica didattica, si ritrova inserito nel vasto mondo della psicopedagogia scientifica. Giustifica altresì la scelta di esaminare solo la prima parte del *Saggio*, dove si descrive in dettaglio il processo del *tâtonnement* sperimentale, tecnica naturale di apprendimento che ripercorre le fasi del metodo investigativo: osservazione del problema, ipotesi, verifica, modifica sulla base dell'esperienza.

Ora, lo studio del primo volume del *Saggio di psicologia sensibile*, che delinea il regolare e naturale sviluppo dell'individuo, è esaustivo ai fini di una piena comprensione del *tâtonnement* sperimentale nei suoi vari stadi. Tuttavia, è nel secondo tomo, imperniato sullo studio delle alterazioni dello sviluppo dell'essere, che si ravvisano le possibilità di applicazione pedagogica di tale procedimento, nonché gli interventi educativi tesi ad armonizzare la crescita del bambino.

Ne consegue che la disamina della riflessione psico-pedagogica di Freinet non può prescindere dall'analisi del *Saggio* nella sua interezza.

^ Il *tâtonnement* sperimentale

Il *tâtonnement* sperimentale rappresenta un processo generale di adattamento o riadattamento reiterato, consistente nel procedere mediante continui tentativi, attuato dall'individuo per dominare l'ambiente in cui è immerso, per salvaguardare il proprio equilibrio, per affermare e perfezionare se stesso, per acquisire e conservare la propria potenza.

Si tratta di un processo individuale e collettivo di acquisizione di abilità e conoscenze. Giacché conoscere è un processo vitale, la sua modalità più congeniale non può che essere il *tâtonnement*: quel processo naturale attraverso cui il bambino, esplorando il mondo intorno a sé, esperendo, operando sulla realtà, impara naturalmente a camminare e a parlare. Nell'ottica freinetiana, l'individuo procede spontaneamente attraverso un *tâtonnement* che evolve dalla sua forma primaria, meccanicistica e casuale, verso forme metodiche e intelligenti di esplorazioni.

Sulla base del confronto con gli apporti delle scienze cognitive e dell'epistemologia genetica, che, nello studio della genesi dei concetti scientifici, ha mostrato il cammino *tâtonnant* del pensiero alle prese con il reale (il pensiero astratto si costruisce dialetticamente elaborando degli schemi operatori formati nel pensiero concreto), possiamo affermare che il *tâtonnement* sperimentale, che si esercita in ogni attività umana, inconsciamente o molto consciamente (in maniera metodologica nell'adolescente), è un processo di apprendimento a carattere universale.

Favorire l'attuazione di tale processo vuol dire promuovere dei metodi naturali di apprendimento. Significa partire dal bambino così com'è, tenendo conto delle sue capacità e delle sue lacune, nella sua interattività con l'ambiente circostante; significa, inoltre, creare un ambiente ricco, stimolante, favorevole alla libera espressione e all'esplorazione. Il metodo naturale, applicato in particolare alla lettura, alla scrittura e alla matematica di base, si iscrive in una prospettiva globale e relazionale dell'educazione e si basa sulla ricerca, sull'osservazione e sull'esperienza dei

bambini, includendo la loro vita affettiva e tenendo conto di tutte le istanze della loro personalità.

La concezione del *tâtonnement* sperimentale suscita ancora oggi dei dubbi, in quanto evoca la meccanicistica teoria dell'apprendimento per «prove ed errori» (*trial and error*)⁸, secondo cui un individuo che risolve un problema compie svariati tentativi, per ritenere automaticamente gli atti riusciti ed eliminare quelli falliti. In effetti, il termine *tâtonnement*, che rimanda ad un avanzare a tentoni, sottende una nozione di azione meccanica e casuale: il successo nel corso dei *tâtonnements* induce l'individuo, che sente il bisogno di affermare una data conquista, a ripetere l'atto riuscito tante volte fino a che è in grado di riprodurlo automaticamente in situazioni simili.

D'altronde, non dimentichiamoci che quella in cui vive il Nostro è l'epoca del darwinismo: l'evoluzione si attua per mutazioni aleatorie e per selezione naturale, nome attribuito da Darwin alla «legge di conservazione delle variazioni favorevoli e di eliminazione delle deviazioni nocive»⁹. Nondimeno, allorché si legge Freinet con attenzione, non si può non riconoscere che le esperienze *tatonnées*, le sperimentazioni, non si compiono mai totalmente alla cieca, ma sono sempre guidate da uno scopo che si aggira vago, impercettibile; questo scopo è l'auto-affermazione. Nell'azione dei bambini, vi è sempre un embrione di intenzione¹⁰; sebbene quest'ultima non venga espressa palesemente, qualcosa guida l'esperienza *tatonnée*; questo qualcosa rappresenta il fattore di distinzione tra il *tâtonnement* sperimentale e il procedimento per «prove ed errori».

⁸ Nella pratica *trial and error*, elaborata da Thorndike (1874-1949), i successi non sono imputabili a un qualche ragionamento o a qualche forma di pensiero, ma a un processo di apprendimento accidentale, nel quale il risultato ottenuto determina la selezione della giusta risposta. Questo procedimento è guidato dalla legge dell'effetto, che Freinet ritiene valida, e dalla legge del rinforzo, che questi rifiuta categoricamente. Il concetto di rinforzo rimanda qui, infatti, a una vera e propria ricompensa data a conclusione di un atto riuscito, motivando così artificialmente e dall'esterno l'azione. Per il Nostro, invece, il rinforzo ha un valore intrinseco all'azione stessa, in rapporto al principio dell'essere di realizzare se stesso: c'è bisogno di una motivazione profonda, non meccanica ed esterna, ma personale e affettiva che condizioni sperimentalmente il comportamento.

⁹ C. Darwin, *L'origine delle specie*, cap. IV, Milano, Fabbrì Editori, 1996, p. 58 (ed. or. *On the origin of species*, 1859). Tengo a precisare che, contro i neodarwinisti, i quali pongono il caso alla base della selezione naturale, Darwin critica l'idea di una casualità cieca nell'evoluzione. Egli afferma, infatti, che «sia l'origine delle specie sia l'origine dell'individuo rientrano in quella vasta sequela di eventi che la nostra mente si rifiuta di considerare come il risultato della cieca casualità. L'intelligenza si ribella a una tale conclusione» (C. Darwin, *The descent of Man*, chap. XXI, 1871). Non è sul caso, ma sul determinismo che Darwin fonda la sua teoria: «Senza alcun dubbio, la variabilità è governata da leggi che mi sforzo, a tentoni, di scoprire. Questo termine, il caso, che è incorretto, serve semplicemente ad indicare la nostra completa misconoscenza della causa di ciascuna variazione particolare» (C. Darwin, *Letter to Hooker*, 1856). Peraltro negare il determinismo dei fenomeni, quindi ammettere un fatto senza causa, significa, come ricorda C. Bernard nell'*Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* (1865), negare la scienza stessa.

¹⁰ Ciò trova conferma in Piaget (1896-1980), il quale afferma che ogni azione, a partire dai primi mesi di vita del lattante, non è mai dovuta al puro caso, ma è sempre generata da un'intenzionalità il più delle volte inconscia.

Anche i *tâtonnements* più aleatori non sono l'effetto del puro caso¹¹, ma sono in parte orientati da un meccanismo di esplorazione che ordina le produzioni in quanto «prove» e la loro selezione in quanto «scelta». Il *tâtonnement* designa un accomodamento reiterato che implica l'idea di una progressione; non risponde al caso, ma a un ordine complesso; non è cieco, ma intimamente finalizzato; «non è una lotteria, è una tattica, un metodo»¹².

Freinet introduce nella sua teoria del *tâtonnement* un elemento nuovo che la allontana dal metodo thordikiano. Quest'ultimo non può indicare la tendenza in virtù della quale la traccia scavata dall'atto riuscito influenza in maniera decisiva il comportamento. La teoria freinetiana è in grado, invece, di indicarla: si tratta della permeabilità all'esperienza, in cui il Nostro ravvisa la definizione di intelligenza. Essa consiste nella capacità dell'individuo di assimilare e organizzare gli insegnamenti e le direttive dell'esperienza, di fare tesoro delle esperienze vissute e di applicarle ai nuovi contesti esistenziali.

Secondo tale visione, ogni atto riuscito scava nel comportamento di ciascun individuo una traccia più o meno netta a seconda dell'importanza dell'esperienza e della permeabilità ad essa. In questo modo, l'atto riuscito, in virtù di un richiamo di potenza, tende automaticamente a riprodursi, come se questo successo lasciasse una traccia favorevole per un ulteriore successo, e ad integrarsi nel comportamento. I riflessi automatici vengono assimilati negli schemi comportamentali dell'individuo, per poi trasformarsi in una regola di vita talvolta inestirpabile. In questa prospettiva, l'intelligenza costituisce un equilibrio tra l'interiorizzazione degli insegnamenti dell'esperienza e l'adeguamento degli schemi d'azione dell'individuo in virtù delle tracce delle esperienze riuscite incorporate nel comportamento.

Nel corso dei suoi *tâtonnements*, l'individuo cerca, mediante ripetuti tentativi, dapprima pratici ed esterni, poi interiorizzanti nella forma di una costruzione mentale di ipotesi, una via che gli permetta di superare gli ostacoli che impediscono il soddisfacimento del suo imperioso bisogno di equilibrio, quindi di adattarsi dinamicamente all'ambiente e di organizzarsi internamente attraverso continui scambi con quest'ultimo.

Alla luce di tale ottica, possiamo affermare che è soltanto all'inizio della sua avventura che l'individuo procede accidentalmente. Dal momento in cui un'esperienza *tâtonnée* è compiuta con esito positivo, essa lascia una traccia suscettibile di influenzare il comportamento, generando delle ipotesi che guidano l'azione del soggetto: il *tâtonnement* meccanico (al di fuori di un'attività

¹¹ La stessa definizione di "caso", data dal matematico e filosofo A. Cournot (1801-1877), come risultato dell'incontro involontario di due serie causali indipendenti, lascia intendere che anche i fatti che accadono per caso o per combinazione fortuita esigono per la loro produzione il concorso di svariate cause.

¹² G. Bénichou, *Le chiffre de la vie*, Paris, Seuil, 2002, p. 81.

intellettuale specifica) diviene intelligente (processo intellettuale globale che permette di risolvere un problema).

In definitiva, Freinet, consapevole che non esiste apprendimento per prove ed errori allo stato puro, così come non esiste apprendimento puramente metodico che permetterebbe di escludere ogni errore e ogni rischio, ha aperto la prospettiva di un apprendimento naturale, sperimentale e dialettico. Concezione che, raccogliendo la voce di Piaget, di Claparède (1873-1940) e di Pavlov (1849-1936), si colloca su una linea biologico-evoluzionista-funzionalista.

^ La teoria psico-pedagogica di Freinet

L'intento di Freinet è dar vita a una psicopedagogia che, applicando le deduzioni della psicologia teoretica al mondo dell'educazione e seguendo la direzione stessa della vita, cerchi di risolvere specifici problemi educativi; una psicopedagogia impegnata in due movimenti inseparabili l'uno dall'altro: avvicinarsi al bambino e partire da lui. A suo giudizio, il dialogo continuo e costruttivo tra pedagogia e psicologia, così come tra pedagogia e psicoanalisi, è il motore del progresso educativo.

Giudicando incompleto ed erroneo qualsiasi studio statico dell'essere, che verte esclusivamente sulla composizione analitica dell'individuo, il Nostro intende conseguire una comprensione sintetica del bambino, considerandolo nella sua piena mutabilità e dinamicità, nella sua complessità e unitarietà. Egli intraprende una strada nuova diretta verso una psicologia fenomenica, sensibile, pratica, fondata su una concezione unitaria dell'essere e su una concezione materialista – di stampo pavloviano – della vita del bambino, determinata in primo luogo dal suo complesso fisico e psichico.

I fondamenti della teoria psico-pedagogica di Freinet sono riassunti in quattro opere essenziali: *L'École Moderne Française* (1946); *L'Éducation du travail* (1949); *Essai de psychologie sensible* (1950); *Les dits de Mathieu* (1952). Tuttavia, è nel *Saggio di Psicologia sensibile* che emerge, in tutta la sua profondità, il pensiero psicologico freinetiano. In quest'opera di psicologia pratica, l'autore, immergendosi nel comportamento intimo degli individui e collegando in una maniera naturale e definitiva la pedagogia alla psicologia, ha tentato di dimostrare che la costruzione della personalità, unità dinamica tesa sempre alla migliore realizzazione di sé, si fonda su quella che è la più decisiva delle leggi della natura: il *tâtonnement* sperimentale.

Come afferma lo stesso Freinet, le pagine del *Saggio* non sono altro che l'aspetto umano di un'esperienza profonda e complessa compiutasi nell'arco di trent'anni di attività pedagogica. Qui

l'autore tenta di spiegare, con una scrittura viva, concreta, suggestiva e poetica, affatto strutturata e convenzionale, le vie profonde del comportamento infantile, in seno alla natura, alla famiglia e alla scuola. Egli si propone di saggiare le potenzialità dell'uomo, di esaminare gli strumenti che questi impiega per sviluppare la propria personalità e per raggiungere l'armonia psico-fisica, elemento determinante della sua potenza. Il suo intento è «ritrovare le grandi, permanenti e definitive leggi della vita»¹³ e offrire, così, un valido aiuto all'educatore intento a conoscere la personalità dei propri allievi e le influenze dell'ambiente in cui tali personalità agiscono ed evolvono.

È nello scalpaccio imposto dalla guerra che ho abbozzato questo libro. In prigione, nei campi di concentramento, nella baita alpestre dove mi rifugiavo e più tardi nell'azione del Maquis (movimento di resistenza), ho potuto donare densità al mio pensiero, vivificarlo di una esperienza che oltrepassa i muri della scuola per raggiungere il grande cantiere di forze organiche della vita. Non ci si meravigli quindi di non trovare affatto in quest'opera né le citazioni né la bibliografia che sono presenti di regola nei trattati classici di psicologia. Io ho scritto queste pagine senza l'aiuto diretto dei libri, non avendo a disposizione che la mia penna e i miei quaderni che furono i più fedeli compagni del mio pensiero profondo¹⁴.

Freinet, consapevole delle difficoltà e dei rischi che comporta l'irrompere nel mondo compatto di una cultura specializzata, scrive quest'opera di psicologia sensibile con delle precise intenzioni: far giungere il proprio pensiero non soltanto agli educatori del popolo, ma anche alla grande massa di genitori che ha il compito di allevare i propri bambini, di educarli e quindi di far fronte agli ostacoli posti da una società imperfetta.

La preoccupazione di scrivere un libro che sia chiaro per la maggioranza delle persone di cultura media non accademica spinge Freinet ad affrontare con semplicità e oggettività quei problemi che, nel complesso individuale e sociale, sono in grado di condurre alla conoscenza del bambino. Di conseguenza, egli ha volontariamente escluso dal suo vocabolario il linguaggio ermetico degli specialisti e ha scelto di usare il linguaggio diretto del popolo. Ha bandito dalle sue dimostrazioni le tradizionali astrazioni filosofiche per ricorrere a degli svolgimenti sensibili e sintetici all'insegna di immagini, in cui il soggetto e l'oggetto non sono affatto entità metafisiche disgiunte, bensì elementi costruttivi di una stessa unità.

L'intento di Freinet è dunque quello di scrivere un'opera di psico-pedagogia che gli educatori, i maestri e gli apprendisti-educatori possano leggere, comprendere e criticare, prendendo in

¹³ C. Freinet, *L'expérience tâtonnée*, in «BENP», n. 36, 1948.

¹⁴ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible. Acquisition des techniques de vie constructives (T. I)*, Paris, Delachaux et Niestle, 1978, p. 8.

considerazione non delle parole, ma dei fatti concreti e familiari.

Essere comprensibile non è un'apprezzabile originalità per un libro di psicologia che, per una volta, è tutt'uno con una pedagogia che naturalmente deriva da essa?¹⁵.

I fondamenti della psicologia di Freinet non sono da ricercarsi nei libri, bensì nella vita, che è «l'unico fatto incontestabile»¹⁶. Egli ha imperniato l'intera ricerca teorica e pratica sugli elementi di vita, cercando di cogliere quest'ultima nel suo movimento senza dare dei giudizi a priori circa la sua origine e i suoi scopi, limitandosi a constatare che l'individuo è spinto dalla sua natura a percorrere il suo ciclo normale di vita, a realizzare il suo destino, parola che non esprime in Freinet alcuna idea trascendentale, spiritualista o religiosa. Per vivere e conservarsi, per realizzare un processo vitale dinamico, l'individuo mobilita un «potenziale massimo di vita», reagendo ai cambiamenti dell'ambiente interno ed esterno; sperimenta costantemente delle forze antagoniste al fine di ristabilire il suo indispensabile equilibrio vitale.

Secondo la visione freinetiana, ogni essere vivente è animato da un bisogno di crescere, di andare avanti, di ascendere, di acquisire potenza, che è caratteristico dell'infanzia e dell'adolescenza. L'individuo è esattamente come l'acqua del torrente che tende a scendere a precipizio, a seguire il suo corso con veemenza. Il Nostro paragona dunque la vita a un torrente. E in questa comparazione c'è qualcosa di più che un'immagine poetica. L'acqua non è un corpo inerte; la sua plasticità può spiegare la plasticità degli organismi di cui essa è una componente determinante. Nella misura in cui si intuisce, spiega Freinet, l'evoluzione dinamica dell'organismo, è possibile comprendere al meglio il comportamento dell'individuo, quindi evitare quegli errori talvolta irreparabili che ostacolano la crescita dell'essere, che intralciano la sua ascesa. In questo modo, ci si viene a trovare nel cuore di una psicologia vivente.

Nel *Saggio* Freinet esprime in modo avvincente due motivi di fondo della sua riflessione psicologica: l'esaltazione della vita e il riconoscimento di essa come un complesso processo di ricerca della potenza indispensabile.

Nel primo volume (*“Acquisizione di tecniche di vita costruttive”*), l'autore fa appello alla nozione di equilibrio, proprietà intrinseca e costitutiva della vita, per spiegare e descrivere lo sviluppo psichico dell'individuo, che, come ha ben mostrato Piaget, rappresenta, come quello organico, un passaggio perpetuo da uno stato di equilibrio minimo a uno stato di equilibrio

¹⁵ *Ivi*, p. 9.

¹⁶ *Ivi*, p. 13.

superiore. In quest'ottica, lo sviluppo normale dell'individuo evolve nella direzione di un equilibrio tra fattori interni ed esterni.

Freinet prende qui in esame i processi dinamici attraverso cui la vita si manifesta, partendo dal presupposto che esista nell'individuo un «potenziale di vita» che lo spinge incessantemente ad agire, a compiere il suo destino, animandolo di uno «slancio invincibile»; l'abbassamento del potenziale di vita suscita un sentimento d'inferiorità e d'impotenza che, a sua volta, provoca nell'essere un dolore e uno squilibrio profondi; la ricarica della forza vitale origina, invece, un sentimento di potenza, il cui mancato appagamento genera un forte senso di oppressione e la cui soddisfazione è, all'opposto, come un'esaltazione dell'istinto di vita, «senza il quale niente esisterebbe».

In questa prospettiva, l'essere umano segue il movimento vitale, cercando di realizzarsi pienamente come essere unitario, di conservare il proprio equilibrio, di dominare gli ostacoli che si oppongono alla sua ascesa, in virtù di un principio unico e generale rappresentato dal bisogno di potenza. Fin dalla nascita, il bambino è un essere ricco di potenzialità, che avverte l'esigenza di soddisfare un prepotente bisogno di potenza, al fine di crescere e realizzare il suo destino; se questo potenziale di vita non può tradursi in realtà positiva, nell'individuo si produce uno squilibrio che si qualifica come malessere che egli, nel suo anelito di vita e di potenza, cerca ostinatamente di ridurre attraverso l'attuazione del *tâtonnement* dapprima meccanico, poi metodico.

Nella sua ascesa vitale, l'individuo si scontra inevitabilmente con degli ostacoli che si oppongono all'espansione del suo potenziale di vita. Se egli può facilmente superare questi impedimenti, che possono essere di natura interna o esterna, diventano per lui degli stimoli che esaltano il suo sentimento di potenza. Nel caso contrario, si verifica uno choc più o meno violento, che induce l'instaurarsi di una forma di rimozione, ovvero si produce una sorta di vuoto mentale improvviso, che impiega più o meno tempo a colmarsi, suscitando delle reazioni che tendono a ristabilire l'equilibrio perduto. Oppure può verificarsi una deviazione, un'irregolarità nel processo di sviluppo che orienta l'individuo in un senso diverso rispetto a quello del torrente di vita, spingendolo verso soluzioni errate. Se la deviazione è profonda, questi non ritrova più la linea regolare tracciata dal torrente, quindi organizza la sua vita sulla base di tale deviazione.

Non appena l'individuo, nel corso del suo *tâtonnement*, scopre una breccia, ovvero un'apertura praticata nell'ostacolo che si oppone al suo cammino, si produce in tutto l'organismo una «tendenza» a utilizzare questa breccia aperta per realizzare il proprio destino, per superare una

condizione di impotenza vitale; si produce una tendenza a riprodurre gli atti che sono riusciti ad aprire questa breccia, la quale si apre naturalmente nella direzione in cui l'ambiente oppone minore resistenza.

L'acquisizione di potenza è subordinata al moltiplicarsi delle interazioni dell'individuo con l'ambiente in cui è immerso, alle cui richieste questi deve adattarsi permanentemente per sviluppare in maniera armonica le sue potenzialità. L'essere si realizza nella felicità individuale e nell'armonia sociale nella misura in cui l'ambiente esterno facilita l'espressione e la soddisfazione del suo bisogno di potenza. Agli occhi di Freinet, soggetto e ambiente formano una dialettica ineludibile: l'ambiente esterno si sovrappone quasi inspiegabilmente ai processi di crescita e alle reazioni individuali, che variano in base all'ambiente, rafforzandosi o attenuandosi conformemente a quanto esso è in grado di offrire all'essere.

Le relazioni dell'individuo con l'ambiente sono dal Nostro analizzate tenendo conto del sottile gioco dei sostegni-barriera, ovvero degli elementi dell'ambiente (sociale, familiare, naturale) che interagiscono con l'individuo, facilitando od ostacolando il suo sviluppo. L'individuo, davanti a una difficoltà, ricorre inizialmente alle sue risorse personali; poi, se queste non sono sufficienti, si rivolge all'ambiente circostante, dove incontra i sostegni-barriera, che possono assumere funzioni differenti: coadiuvante, monopolizzatrice, di rifiuto.

L'insieme delle reazioni dell'individuo dinanzi ai sostegni-barriera implica la formazione in lui di una tecnica di vita, basata su una regola di vita che ha aperto una breccia potente e dilagante nel processo vitale dell'individuo, intorno a cui questi organizzerà il suo comportamento. Quest'ultimo può talvolta incanalarsi in correnti che si oppongono alla direzione originaria del dirompente torrente di vita.

Come viene sapientemente descritto nel secondo volume del *Saggio* ("Rieducazione di tecniche sostitutive di vita"), l'individuo posto in un ambiente ostile o di fronte a difficoltà di ordine prevalentemente affettivo che intralciano la realizzazione armonica e dinamica del suo essere, si orienta verso soluzioni di ripiego. In altre parole, si crea delle regole di vita sostitutive suscettibili di procurare una soddisfazione artificiale che regala l'illusione del sentimento di potenza, nonché di evolvere in tecniche di vita succedanee. Queste ultime, che suppliscono all'impotenza funzionale o all'arbitrio dei sostegni-barriera, saranno tanto più tenaci quanto più appariranno come una suprema risorsa in vista della conquista del potenziale di vita, quanto più i sostegni-barriera si dimostreranno incapaci di facilitare la soddisfazione dei bisogni essenziali dell'individuo.

Il meccanismo delle tecniche di vita succedanee è dunque l'auto-soddisfazione o soddisfazione sostitutiva. L'individuo si rifugia in una regola di vita anormale perché questa gli appare come la soluzione suprema, come l'unica forma d'aiuto disponibile ed efficace per la salvaguardia del suo equilibrio e l'acquisizione di potenza. Se ne deduce che la causa del bisogno di soddisfazione sostitutiva è sempre la stessa: squilibrio vitale a seguito del respingimento dell'individuo da parte dei sostegni-barriera. Quando le condizioni fisiologiche e l'atteggiamento prevaricante o di rifiuto dei sostegni-barriera impediscono all'individuo di uscire da una situazione di inferiorità e di realizzare il proprio destino secondo un percorso regolare tracciato da autentiche linee di vita, questi è costretto a ricorrere a delle regole di vita sostitutive, a cercare una compensazione nell'auto-soddisfazione.

I vari meccanismi compensatori messi in atto dal giovane essere sono reazioni a uno stato di impotenza o di inferiorità; sono reazioni di difesa all'attitudine monopolizzante o di rifiuto dei sostegni-barriera. Il fanciullo, nella sua ricerca del successo e della potenza, si aggrappa a ciò che considera come una suprema risorsa in vista del trionfo sullo squilibrio vitale.

Nell'analisi freinetiana, la principale fonte delle regole di vita sostitutive è la scuola tradizionale, la quale, anziché rappresentare un sostegno-barriera favorevole, un fattore di sviluppo positivo, costituisce un ambiente prevaricante, poiché reprime qualsiasi manifestazione autentica e spontanea della personalità dell'allievo, e respingente, poiché, non soddisfa i bisogni essenziali dell'alunno. Essa spinge quindi quest'ultimo a ricercare soluzioni di ripiego, a rifugiarsi in regole di vita succedanee.

Con lo scopo di evitare rischi di errore e inutili perdite di tempo, la scuola riduce, fino quasi ad annullarle, le possibilità di sperimentazione, di ricerca personale, di esperienza *tâtonnée*, indispensabili per l'affermazione della personalità infantile che tenta di costruirsi e di modellarsi autonomamente, secondo le sue linee di vita.

L'esperienza *tâtonnée* finalizzata, ovvero condotta in un ambiente favorevole che offre ai fanciulli degli scopi attivi, è posta da Freinet alla base del processo educativo e dello stesso processo di vita. Il giovane essere ha bisogno di esplorare e dominare l'ambiente e di accomodare a quest'ultimo il proprio Io e le proprie reazioni vitali. L'esplorazione *tâtonnée*, che ha per scopo autentico quello di possedere l'ambiente, e l'accomodamento, volto all'acquisizione della potenza e dell'equilibrio, rappresentano i primi stadi della crescita dell'individuo. Questi due stadi sono caratterizzati sostanzialmente dalla pratica delle relazioni permanenti con l'ambiente per la strutturazione della personalità e dalla ripetizione degli atti riusciti per integrarli nell'essere.

Superate queste prime tappe, il bambino parte alla conquista del mondo, per assoggettare tale ambiente al suo potenziale di vita: giunge allo stadio del lavoro o, meglio, del «lavoro-gioco». Freinet attribuisce tale appellativo a ciascuna attività che ha per scopo la soddisfazione dei bisogni funzionali del bambino e che si svolge in un ambiente e a un ritmo veramente a sua misura. Tale attività funzionale e vitale è ricercata naturalmente dal bambino che ha superato la tappa dell'assestamento e che si preoccupa quindi di accrescere e conservare il suo potenziale di vita, di acquisire gli strumenti indispensabili per costruire su delle basi solide il proprio edificio.

Dal discorso fin qui condotto si evince che a permeare l'intero *Saggio* è il concetto di *tâtonnement* sperimentale, che si snoda attorno all'idea di potenza vitale, di «potenziale massimo di vita», quel bisogno sovrano di potenza, quel forte vento vitale che spinge l'individuo ad affermare se stesso, a salire sempre più in alto, ad ascendere verso le vette, a conseguire la migliore realizzazione di sé, dominando gli ostacoli che minano il suo equilibrio.

Il sentimento di potenza, quell'indomito desiderio di cose più lontane ed elevate, è posto dunque al servizio dell'istinto universale di vita, di quell'energia fluttuante, da cui tutto emerge e in cui tutto ricade, di quella universale volontà di vivere che, nelle parole di Teilhard de Chardin (1881-1955), sorregge l'intera Umanità.

Capitolo primo

L'opera pedagogica freinetiana



«Se non ritornerete bambini, non potrete entrare nel regno incantato della pedagogia. Invece di cercare di dimenticare la vostra infanzia, cercate di riviverla; rivivetela con i bambini, cercate di capire che questi fanciulli hanno bisogno del vostro sguardo, della vostra voce, del vostro pensiero; hanno bisogno di parlare a qualcuno che li ascolti, di scrivere a qualcuno che li legga e li capisca, di produrre qualcosa di utile e di bello, espressione di tutto quel che di generoso e di superiore custodiscono dentro di sé».

Célestin Freinet

1.1. L'avventura esistenziale di Célestin Freinet

Ripercorrendo gli avvenimenti principali che hanno condizionato la storia del fondatore della Scuola Moderna, mi propongo un duplice obiettivo: far meglio comprendere l'opera di Célestin Freinet, indissociabile dalla sua vita, e mostrare quali autori lo hanno guidato nel corso della sua avventura educativa.

Freinet nasce il 15 ottobre 1896 a Gars, nelle Alpi Marittime. I suoi anni giovanili, a cui egli fa allusione solo in pochi scritti, trascorsi a diretto e continuo contatto con la natura¹⁷, hanno «serbato una chiara impronta¹⁸» nella sua esistenza. Il primo periodo della vita del nostro maestro ha foggato le essenziali strutture della sua personalità ed ha determinato il suo orientamento morale

¹⁷ L'insieme della sua opera fa riferimento al buon senso contadino, alla vita campestre, ai processi della natura.

¹⁸ C. Freinet, *Il nostro laboratorio è il bambino*, citato in G. Piaton, *Il pensiero pedagogico di Freinet*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, p. 21.

e sociale. L'esempio di tenacia, di pazienza, di buon senso e di concretezza, offertogli dalla sua gente; il clima di serietà, di responsabilità e austera moralità in cui è cresciuto lo hanno portato ad «una precoce maturità, ad acquisire ben presto coscienza della serietà della vita e della necessità dell'attività produttiva, consapevolezza della grande legge del lavoro»¹⁹.

Della scuola, un «luogo separato dal mondo»²⁰, Freinet conserva il ricordo della noia che l'invadeva durante le lezioni all'insegna di quel verbalismo improduttivo che soddisfa il narcisismo dell'insegnante, tediando tuttavia gli alunni. Fortunatamente, quella noia imperante non ha ucciso il suo desiderio di apprendere, di conoscere. Dopo aver studiato presso la Scuola Superiore di Grasse, viene ammesso, nel 1912, all'*École Normale d'Instituteurs* di Nizza. Scoppiata la prima guerra mondiale, è costretto a diplomarsi con un anno di anticipo per essere mobilitato. Nel 1917, nella battaglia di Verdun, viene gravemente ferito ad un polmone a causa dell'esplosione di un obice, in un luogo conosciuto come il "Cammino delle Dame"²¹. In seguito a un lungo periodo di convalescenza senza speranze di guarigione, la sua natura si ribella: non accetta di condurre una vita votata all'inattività, quindi rifiuta la condizione di invalido di guerra e rinuncia al diritto della massima pensione, scegliendo di esercitare il suo mestiere di insegnante e di salvarsi, così, da un «naufragio fisico e morale»²². Nel 1920 è, infatti, nominato maestro presso la scuola elementare di Bar-sur Loup, un piccolo centro delle Alpi Marittime.

Fin dagli esordi della sua attività educativa, Freinet sente di non poter tollerare le strettoie di un insegnamento tradizionale, in cui il maestro è un trasmettitore di conoscenze e l'allievo è il ricettore passivo di queste nozioni. Egli avverte l'esigenza di rivoluzionare il classico fare didattico, sostenendo la necessità di una pedagogia che riconosca validità culturale, almeno come dato di partenza, agli interessi infantili, senza pretendere di sostituirli con gli interessi previsti dalla ricerca teorica e imposti dai programmi ufficiali. Di qui i primi problemi: «Come interessare Giuseppe alla lettura e alla scrittura che lo lasciano indifferente, mentre è interessato, secondo le stagioni, alle lumache che custodisce vive nelle sue scatole chiuse, ai suoi insetti e alle sue cicale che cantano nel momento meno opportuno?»²³.

Ben presto il giovane maestro prende coscienza della sua impotenza fisica e professionale: da un lato, la sua minima capacità respiratoria lo rende incapace di sopportare il clima pesante di

¹⁹ E. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Roma, Editori Riuniti, 1973, p. IX.

²⁰ C. Freinet, citato in G. Piaton, *Il pensiero pedagogico di Freinet*, op. cit., p. 22.

²¹ Freinet racconterà questo tragico episodio in una piccola opera intitolata *Touché. Souvenirs d'un blessé de guerre*, apparsa per la prima volta nel 1920.

²² E. Freinet, *L'école Freinet reserve d'enfants*, Maspero, Paris, 1974, p.10.

²³ E. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, op. cit., p. 10.

un'aula chiusa, nonché inabile ad assicurare lo sforzo psico-fisico indispensabile per gestire una classe di bambini irrequieti e fundamentalmente disparati, affaticati quanto lui dalle lezioni tradizionali; dall'altro, riconosce la sua impreparazione pedagogica e culturale.

Strappato dalla Scuola Normale alla fine del secondo anno dall'ordine di mobilitazione, non ha avuto l'iniziazione pedagogica della Scuola annessa o delle scuole pubbliche, che normalmente ricevono gli allievi maestri del terzo anno. In mancanza dell'esperienza e della dottrina pedagogica, egli possiede però quel rispetto profondo del fanciullo e quell'istinto del pastore che sa comprendere e giudicare l'individuo e il gregge; lontana reminiscenza della sua vita di piccolo pastorello provenzale. Con queste sole ricchezze dovrà divenire un educatore; e per di più dovrà affrontare gli inevitabili insuccessi, in precarie condizioni di salute²⁴.

Freinet sembra trovare la soluzione ai suoi problemi nella ripresa degli studi: decide di laurearsi in *Lettere*²⁵. In vista della preparazione per l'esame di laurea, legge avidamente i grandi Maestri della psicologia, della filosofia e della pedagogia. Tuttavia la lettura, compagna fedele nel lungo periodo di convalescenza, unico conforto nei momenti di amara solitudine, lo introduce nei campi dell'ambiguità intellettuale e dell'astrazione. Tutto quel che legge sembra appartenere a «un universo posto al di sopra della vita quotidiana»²⁶; si rende conto che quelle letture non sono affatto in grado di chiarire i difficili problemi di un educatore consapevole dell'inefficacia di un insegnamento impartito nella forma tradizionale, di un insegnamento che esige dal bambino un atteggiamento passivo.

I suoi alunni erano davanti a lui, posseduti da una vita esuberante e sfrenata, ed era questa vita che bisognava cogliere negli slanci più dinamici. «Egli lo sapeva, nel profondo di se stesso: "La vita si prepara attraverso la vita"»²⁷.

Rabelais (1494-1533), Montaigne (1533-1592), Rousseau (1712-1778), sono i primi autori che il maestro di Bar-sur-Loup incontra agli inizi della sua avventura educativa. Pur ritenendo che siano moltissime le idee di questi pensatori da cui poter trarre profitto, egli è convinto che nessun

²⁴ *Ivi*, p. 4.

²⁵ Freinet consegue la laurea nel 1922; nel medesimo anno viene abilitato all'insegnamento di lettere nelle Scuole Superiori e gli viene offerto un posto a Brignoles. Tuttavia deciderà di non abbandonare la piccola scuola di Bar-sur-Loup, scegliendo di restare per sempre un maestro elementare, un «artigiano delle fondamenta su cui si innalzeranno le costruzioni future».

²⁶ E. Freinet, *L'itinerario de Célestin Freinet*, Paris, Payot, 1977, p. 16.

²⁷ *Ibidem*.

apporto dottrinale possa essergli d'aiuto nel suo arduo compito quotidiano. Queste letture gli procurano «quasi un senso di vertigine di fronte all'abisso tra la teoria ideale e la pratica reale di un povero maestro di una scuola diseredata»²⁸.

L'unico a ridargli fiducia in questo momento di sconforto è colui che Freinet considera la sua prima guida: Pestalozzi (1746-1827)²⁹. La vita di questo lottatore dedito a un lavoro di elevazione degli umili costituisce un esempio appassionante per un giovane solitario costretto nel limitato orizzonte di un'aula scolastica. Come Freinet, Pestalozzi arriva a formulare il suo pensiero educativo e a delineare un suo metodo didattico traendo spunto dalle concrete e vive esperienze di educatore che hanno segnato le tappe principali della sua vita³⁰. Entrambi aspirano a un'educazione che si inserisca nell'insieme delle attività umane senza esclusivismi e limitazioni; un'educazione che, «sorpassando la scolastica, affronti il problema pedagogico in tutta la sua complessità materiale, filosofica, sociale e politica»³¹; un'educazione volta al riscatto sociale dei poveri.

Quando all'inizio della mia attività educativa leggevo gli scritti di Pestalozzi e la storia della sua vita, vedevo in lui un maestro. Egli ha avuto il coraggio e l'audacia di cercare nuove vie più efficienti e più umane. La sua vita non è stata che un lungo e faticoso *tâtonnement*. Egli non ha creato un metodo, ma ha dato una scrollata alla tradizione, aprendo la strada per nuovi tentativi³².

Le letture dei suddetti autori, sebbene non considerati da Freinet suoi diretti ispiratori, gli forniscono gli elementi indispensabili per iniziare il suo itinerario educativo, consentendogli di intuire aspetti innovativi della pratica pedagogica.

Le intuizioni del nostro maestro si consolidano quando, nel 1922, legge *L'école active* di Ferrière (1879-1960). «Ciò fu per lui come una boccata d'aria in un momento in cui si dibatteva tra le rovine dell'insegnamento tradizionale condotto nella sua classe e la preparazione affrettata in vista dell'esame. Aveva già aperto un po' la sua classe al mondo e aveva azzardato le prime passeggiate

²⁸ E. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, op. cit., p. 27.

²⁹ Nel 1923, Freinet pubblica un articolo sulla rivista *Clarté*, *Pestalozzi, educatore del popolo*, che dimostra il suo apprezzamento nei confronti dell'educatore svizzero.

³⁰ Scorrendo gli indici delle storie della pedagogia, è interessante constatare che, tra gli illustri innovatori dell'educazione, Pestalozzi e Freinet, insieme a Dottrens, sono forse gli unici educatori di professione. Del resto, Comenio ha creato e diretto delle scuole, ma era teologo e filosofo di formazione; Rousseau non ha mai insegnato; Froebel era chimico e filosofo; Herbart era psicologo e filosofo. Tra i contemporanei, Dewey era filosofo, M. Montessori, Decroly e Claparède erano medici e gli ultimi due anche psicologi.

³¹ E. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, op. cit., p. 20.

³² C. Freinet, *Fondements psychologiques, philosophiques, psychiques et sociaux des Techniques Freinet*, in «Techniques de vie», n. 1, 1959, p. 4.

all'aria aperta, giudicate severamente dal direttore della sua scuola e da alcuni genitori. Così, leggendo *L'école active*, egli trovava in ogni pagina la giustificazione delle sue prudenti innovazioni»³³.

Il libro di Ferrière, opera di «grande valore pedagogico»³⁴, facilita al neofita Freinet il contatto con le opere dei maggiori rappresentanti dell'Educazione Nuova. «Attraverso le pagine di *L'école active*, l'umile maestro, fino allora incerto, sentiva vincere le proprie intuizioni e intravedeva dei procedimenti nuovi capaci di facilitare i suoi compiti. La sua amara solitudine d'un tratto si illuminava di speranza. In ricordo di quel sostegno morale, Freinet non mancherà mai in seguito, nel corso della sua carriera, di rendere omaggio al geniale iniziatore che fu, in quel periodo inquieto della sua vita, al di fuori di ogni mistica, un padre spirituale, una guida»³⁵.

Ferrière esercita un'influenza decisiva sul “maestro-artigiano”, il quale sente sempre più affermarsi in lui la vocazione di educatore a servizio del popolo.

È forse Ferrière che, con i suoi libri *L'Ecole Active* e *La pratique de l'Ecole Active*, con i suoi consigli, ha maggiormente influito sull'orientamento dei nostri sforzi. Egli è stato, tra i pedagogisti contemporanei, colui che ha saputo più legare la teoria alla pratica, senza tralasciare né l'una né l'altra³⁶.

Nei rapporti con i bambini, Freinet comprende che deve cercare nella loro stessa vita gli elementi nuovi per il suo lavoro pedagogico, deve partire dai loro interessi profondi per soddisfare quel bisogno di attività “spontanea, personale e produttiva” di cui Ferrière ha messo in risalto l'importanza nella sua opera *La scuola attiva*.

Nel 1923, Freinet si reca in Svizzera per assistere al Congresso della «Lega Internazionale per l'Educazione Nuova» di Montreaux; egli è entusiasta al pensiero di poter incontrare degli eminenti studiosi. Tuttavia la sua gioia e la sua speranza iniziali sono ben presto deluse: si rende conto che l'educazione predicata dai “pedagogisti di Ginevra” esige un ambiente socioculturale speciale e facilità materiali estreme; proprio ciò che manca alla sua «piccola classe spoglia e polverosa»³⁷, alla sua piccola scuola priva di moderne ed adeguate attrezzature scolastiche, nonché di personale specializzato³⁸.

³³ E. Freinet, *L'itinéraire de Célestin Freinet*, Paris, Payot, 1977, p. 30.

³⁴ E. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, op. cit., p. 20.

³⁵ *Ibidem*

³⁶ E. Freinet, *L'itinéraire de Célestin Freinet*, op. cit., p. 4.

³⁷ *Ivi*, p. 32.

³⁸ Freinet ha sempre accordato un'importanza decisiva alle condizioni materiali, economiche e tecniche dell'educazione.

Intravediamo certamente la scuola ideale; sappiamo che un'educazione liberatrice deve essere soprattutto libera e creativa. Ma noi lavoriamo nella più dura delle realtà: abbiamo davanti dei fanciulli che avrebbero spesso più bisogno di pane e di vesti che di tesori culturali; le condizioni materiali sono quasi sempre deplorevoli; infine la vita anormale e amorale che ci circonda ostacola fatalmente i nostri sforzi. È nostro dovere mostrare, provare, gridare che l'educazione che noi vorremmo offrire, quella che, del resto, è definita dai nostri maggiori pedagogisti, presuppone la realizzazione di certe condizioni materiali e sociali, senza le quali il nostro sforzo sarà fatalmente destinato all'insuccesso. Per questo sentiamo la necessità di introdurre i problemi pedagogici nella vita sociale e di studiare, insieme alle realizzazioni pedagogiche, anche i problemi materiali e sociali che condizionano queste realizzazioni³⁹.

Consapevole del fatto che «non esiste educazione ideale, esiste soltanto educazione di classe»⁴⁰, Freinet decide di realizzare una scuola non per un'élite, ma per tutti, impegnandosi nella ricerca di strumenti idonei alla scuola del popolo, attuando dei metodi d'insegnamento fondati sulla linea d'interesse generale della classe.

Persuasato che l'educazione non possa realizzarsi con discorsi vaghi e generici, poiché per educare bisogna impiegare strumenti materiali e concettuali che rendano possibile l'attività educativa, e avvertendo l'esigenza di modificare profondamente i contenuti e i metodi dell'insegnamento tradizionale, verbalistico e nozionistico, decide di tagliar corto: mette da parte i manuali scolastici, che, a suo avviso, apportano una scienza fredda, impersonale e anonima, e non un nutrimento vivo, naturale, caldo e palpitante. Questa è la forma che ha assunto la sua lotta contro la cultura capitalista. Qualcuno potrebbe avanzare una critica al maestro francese rispetto alla soppressione dei libri scolastici: ciò non impedisce ai ragazzi l'accesso alla cultura? Tuttavia, comprendendo appieno il pensiero di Freinet e approfondendo la conoscenza delle sue invenzioni pedagogiche (enciclopedie mobili, schedari documentari, biblioteche di lavoro, etc.), si arriva ad asserire che tale rischio non esiste.

Freinet vede la scuola elementare come un'entità separata, i cui metodi tradizionali – artificiali e dogmatici – insegnano a pensare e a parlare in modo innaturale. Per evitare l'inevitabile sradicamento del bambino, egli promuove dei metodi pedagogici naturali, elabora delle “tecniche di vita” alla cui base vi è l'espressione e la soddisfazione dei bisogni infantili. Tali tecniche scaturiscono da esigenze reali e imperiose: il giovane maestro deve escogitare un metodo di insegnamento che sia adeguato alle sue possibilità fisiche e che renda possibile la lezione senza parlare in continuazione, senza rimanere chiuso tutto il giorno in un'aula dall'aria malsana.

³⁹ C. Freinet, *Verso un metodo d'educazione nuova per le scuole popolari*, C.E.L., 1928.

⁴⁰ E. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, op. cit., p. 32.

Dinanzi alle esigenze degli alunni e dinanzi a una pratica scolastica obsoleta, cerca dei modi alternativi di fare scuola, partendo dalla realtà scolastica quotidiana e dai problemi che essa presenta.

Quella seguita dal “maestro di Bar-sur-Loup” è una linea pedagogica che promuove l'individualizzazione dell'insegnamento⁴¹ e il lavoro cooperativo per piccoli gruppi e che fa a meno della trasmissione di una cultura prestrutturata, al fine di rifondare un processo d'apprendimento naturale, un apprendimento fondato sulla ricerca.

La vecchia pedagogia stabiliva in anticipo, presentava e imponeva i vari studi previsti dal programma. Noi invece seguiamo il cammino inverso: conserviamo al bambino, integralmente, la sua sete di sapere; gli presentiamo gli strumenti, le tecniche che gli permetteranno di soddisfare quella sete⁴².

Durante il congresso di Montreaux, Freinet incontra le teorie educative elaborate da Ferrière, Claparède, Dottrens (1893-1984), Bovet (1878-1965); viene altresì a conoscenza del metodo di “lavoro libero per gruppi” di Cousinet (1881-1973), la cui opera sembra, sotto certi aspetti, vicina a quella freinetiana. Freinet e Cousinet, in effetti, condividono l'ideale di realizzazione autentica, di emancipazione e liberazione del bambino, valorizzano l'aspetto sociale dell'educazione, collocano l'azione educativa lungo la linea del riconoscimento delle potenzialità dei bambini e del soddisfacimento dei loro bisogni, nonché della riorganizzazione scolastica. Inoltre, entrambi enfatizzano il lavoro didattico svolto in classe. In questo ultimo senso, i due pedagogisti hanno operato una rottura definitiva con la tendenza scolastica francese dell'epoca, inclinata più alla speculazione che alle applicazioni pratiche. Tuttavia il maestro francese, pur riconoscendo che «tutto ciò che Cousinet ha scritto di teorico è eccellente⁴³», dichiara apertamente di nutrire delle riserve rispetto alla sua proposta di “lavoro libero per gruppi”. A suo avviso, questo lavoro non può che rimanere teorico se non si creano per questi gruppi delle possibilità o degli strumenti di lavoro a loro misura. Egli si rifiuta di considerare tale iniziativa come realmente riformatrice e, a partire dal 1930, insorge contro la denominazione di “metodo Cousinet”. Secondo Freinet, accettare questa denominazione «significa attribuire a un semplice momento di ricerca pedagogica

⁴¹ L'individualizzazione dell'insegnamento consiste nella differenziazione dei percorsi didattici in base alle esigenze e alle caratteristiche degli alunni, mantenendo fermi gli obiettivi finali. Questi ultimi vengono, invece, modificati nel processo di personalizzazione dell'insegnamento, che mira a differenziare non soltanto i percorsi didattici in base alle difficoltà e degli alunni, ma anche le mete formative, confezionando obiettivi adeguati alle conoscenze e alle capacità di ciascun allievo. Comunque, l'intento dei due processi è quello di condurre tutti gli alunni a un pari traguardo.

⁴² C. Freinet, “La tecnica Freinet” in *Nascita di una pedagogia popolare*, cit., p. 169.

⁴³ C. Freinet, *Roger Cousinet et nous*, in «Educateur», n.19, 1962, p. 9.

delle qualità di permanenza e di immutabilità che a questa realizzazione, per quanto interessante, non competono⁴⁴». Ad ogni modo, egli propone di sperimentare tale pratica, evitando però di divenire schiavi di metodi fissi e considerando che non è «sufficiente lasciare che gli alunni formino dei gruppi di lavoro libero perché si risolva il problema educativo; specialmente se, oltre a svolgere degli esercizi scolastici con strumenti prettamente scolastici, non hanno niente di interessante da fare. L'essenziale in pedagogia non è riunire gli allievi in gruppi, ma lavorare, individualmente o in gruppo. Ci si riunisce solo per fare qualcosa; non si forma un gruppo prima di aver previsto un lavoro da svolgere»⁴⁵.

In seguito, Freinet si recherà a Ginevra, città che ha visto il sorgere di iniziative tra le più innovatrici, dove terrà delle conferenze sulle sue tecniche nella "Maison des Petis", scuola creata da Claparède. Quest'ultimo nel 1930 scriverà: «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, grazie a Freinet e al suo gruppo, i nostri sogni diventano una palpabile realtà: comincia un'era nuova per la pedagogia».

Sempre a Ginevra, Freinet seguirà da vicino i lavori di Piaget, il cui pensiero, come avrò modo di esplicitare più avanti, guiderà l'elaborazione di alcuni concetti posti alla base della concezione psico-pedagogica freinetiana. È evidente, per esempio, il parallelismo tra il *tâtonnement* sperimentale freinetiano e l'accomodamento piagetiano: il "*tâtonnement* sperimentale" sarebbe la manipolazione libera del reale, l'utilizzazione di "operazioni logiche" per la risoluzione di problemi.

Come le attività dei succitati studiosi svizzeri, anche l'opera del pedagogista e psicologo belga Decroly (1871-1932) eserciterà su Freinet una considerevole influenza, soprattutto in ambito metodologico. Il maestro francese rielabora il metodo globale di lettura decrolyano, rinominandolo metodo naturale di lettura. Egli considera Decroly il suo diretto ispiratore: «noi siamo i continuatori di Decroly, a cui dobbiamo tutto!»⁴⁶.

Secondo Freinet, è estremamente importante assumere una prospettiva comparativa, quindi approfondire le pedagogie dei diversi paesi del mondo (Germania, Russia, Italia, USA, America Latina, Africa del Nord), tra cui la pedagogia italiana, che pur tentando, a suo avviso, di innalzarsi ai livelli delle avanguardie europee, risulta dominata dalle pratiche della scolastica cattolica. Egli incontra l'opera della Montessori (1870-1952), alla quale riconoscerà il merito di essersi imbarcata

⁴⁴ E. Freinet, *NPP*, op. cit., p. 97.

⁴⁵ C. Freinet, *Roger Cousinet et nous*, «Educateur», n.19, 1962, p. 9.

⁴⁶ E. Freinet, *L'itinéraire de Célestin Freinet*, op. cit., p. 4.

nel difficile terreno della pratica pedagogica, applicando a questa pratica una metodologia scientifica, e di aver favorito la nascita di una pedagogia a misura di bambino. Tuttavia l'elogio iniziale dell'educatrice italiana si trasforma, a partire dal 1930, in autentica insoddisfazione, che si cristallizzerà al congresso di Nizza del 1932, interamente dominato dal prestigio della Montessori.

Contemporaneamente, l'attenzione di Freinet viene attirata dal filosofo e pedagogista statunitense Dewey (1859-1952), esponente della psicologia funzionale⁴⁷ e dell'attivismo pedagogico. Freinet accetta i principi fondamentali dell'educazione progressiva deweyana: unione di teoria e pratica; fusione tra scuola e vita; *learning by doing*; scuola come comunità democratica; educazione all'atteggiamento scientifico; scuola-laboratorio; esperienza come mezzo e fine dell'educazione; cultura dell'individualità; sapere dinamico; interesse infantile come punto di partenza del processo educativo; conseguimento di abilità come mezzi per ottenere fini rispondenti ad esigenze vitali. In particolare, il Nostro mutuava dal filosofo pragmatista il concetto di adattamento all'ambiente sociale e fisico come criterio fondamentale per l'analisi della natura umana. Egli, come Dewey, considera l'educazione non soltanto come uno sviluppo armonico delle potenzialità dell'individuo, ma anche – e soprattutto – come un processo di adattamento permanente dell'individuo, volto a realizzare l'efficienza del suo essere, alle richieste dell'ambiente.

Freinet, nel periodo trascorso tra le due guerre, segue le esperienze delle scuole nuove condotte un po' ovunque. Quando visita l'URSS, si dichiara entusiasta della pedagogia sovietica: durante questo viaggio, egli riscopre la pregnanza della realtà materiale e la funzione educativa del lavoro cooperativo organizzato, anche attraverso l'opera di A. S. Makarenko (1888-1939), massimo pedagogista marxista del tempo, di cui valorizzerà il genio pedagogico e la vocazione comunitaria. A suo avviso, però, la portata del valore delle iniziative della pedagogia sovietica risultano compromesse da una concezione scolastica da riconsiderare *in toto*.

Nel frattempo, nel 1926 si riunisce intorno a Freinet il primo gruppo di insegnanti interessati alle sue tecniche didattiche. Nello stesso anno sposa la giovane maestra Elise, che orienterà l'esperienza freinetiana verso la dimensione creativo-espressiva dell'infanzia. Consolidati i rapporti con una cerchia relativamente ampia di maestri, l'operoso maestro fonda, nel 1928, la CEL (*Cooperative de l'enseignement laïc*), che svolge una funzione industriale-commerciale, producendo e

⁴⁷ L'indirizzo della psicologia funzionale ritiene che l'oggetto della psicologia sia costituito dalle funzioni od operazioni dell'organismo vivente, considerate come unità minime indivisibili. L'inizio del funzionalismo è segnato da uno scritto di Dewey del 1896 sul *Concetto dell'arco riflesso in psicologia (The reflex arc concept in psychology)*, nel quale si sostiene che l'arco riflesso non si può dividere in stimolo e risposta, ma dev'essere considerato come un'unità da cui stimolo e risposta traggono significato; nella condotta di un essere, ciò che costituisce l'unità primordiale è la funzione, la sintesi di sensazione e reazione, ovvero l'atto adattato.

distribuendo tutto il materiale necessario per l'applicazione delle tecniche freinetiane.

Nell'ottobre dello stesso anno, quando l'opera pedagogica freinetiana si è ormai enormemente arricchita ed ampliata, Freinet e sua moglie Elise vengono chiamati ad insegnare presso la scuola di Saint-Paul-de-Vence, ad alunni di età compresa tra gli otto e i quattordici anni. In questa deliziosa cittadina, però, ben presto le idee didattiche innovative del maestro, la sua concezione laica della scuola, le sue richieste avanzate pubblicamente, le sue denunce in merito alle condizioni di degrado in cui versava la sua scuola, provocano l'ostilità dei settori più conservatori del paese, irritati dal contenuto rivoluzionario dei metodi pedagogici freinetiani.

In questo clima avverso, la stampa francese di destra scatena una campagna diffamatoria contro il giovane maestro, il quale viene accusato di aver mischiato politica e pedagogia, di aver cercato di indottrinare i propri allievi, inculcando loro i principi dell'ideologia comunista; in breve, viene incolpato di mancanza di neutralità. In realtà Freinet ha sempre evitato di confondere attività politica e attività scolastica, proprio al fine di non influenzare i pensieri dei suoi allievi; è sempre stato consapevole dei rischi che comporta l'immissione della politica nel lavoro cooperativo⁴⁸. Ad ogni modo, né i suoi tentativi di auto-difesa né le numerose lettere di protesta inviate al ministro dell'istruzione francese da collaboratori francesi e da corrispondenti spagnoli, conoscitori entusiasti dell'opera pedagogica freinetiana, riusciranno ad arginare «la repressione violenta di un regime basato sulla menzogna sociale generatrice di sfruttamento e di schiavitù⁴⁹» che inevitabilmente si esercita contro un educatore come Freinet; contro un maestro che ha cercato di rinnovare e rendere più efficiente la scuola e la pedagogia popolare, che ha permesso agli allievi di esprimersi liberamente sulle condizioni deprecabili delle loro classi, che ha consentito di stampare a scuola le preoccupazioni, i pensieri e i desideri dei bambini. Malgrado gli innumerevoli interventi in suo favore, il 29 giugno del 1933 Freinet viene trasferito d'ufficio. Non accettando il provvedimento, decide di dimettersi dall'insegnamento pubblico: il "maestro del popolo", «fervente sostenitore della scuola laica e democratica, vittima del conservatorismo burocratico, è

⁴⁸ È bene ricordare che, tra il 1950 e il 1954, Freinet fu fortemente attaccato anche dagli intellettuali del Partito comunista francese, i quali lo accusarono sostanzialmente di: promuovere una nozione di scuola basata su un antiquato ideale rurale; sminuire il ruolo dell'insegnante; sottolineare il processo piuttosto che il contenuto; enfatizzare l'importanza del comportamento spontaneo del bambino, consolidando i principi cari all'individualismo borghese. In altre parole, gli intellettuali di sinistra criticavano Freinet perché, secondo loro, egli creava delle illusioni nelle menti degli insegnanti, incoraggiandoli a credere che potevano cambiare la realtà della vita scolastica in un mondo dominato dal capitalismo. Un esame più attento suggerisce che tale conflitto non è che una lotta di potere tra il Movimento Freinet e il Partito Comunista per ottenere il supporto degli insegnanti sindacalisti.

⁴⁹ C. Freinet, «Educateur Prolétarien», n. 3, 1933.

costretto alla rottura»⁵⁰, a causa di una campagna orchestrata a livello nazionale e fortemente politicizzata.

A partire da questo momento, Freinet, da sempre difensore della scuola pubblica e detrattore della scuola privata, intesa come meccanismo di selezione e riproduzione sociale e di istruzione di gruppi di élite, comincia a pensare alla possibilità di aprire una scuola propria, una scuola per «i figli del popolo» che assuma il carattere di laboratorio pedagogico della sua cooperativa. La caduta della destra parlamentare francese nel '34 e l'avvento del «Fronte popolare» consentono al nostro maestro di continuare serenamente la sua attività educativa, finché il caso conduce lui e sua moglie su una collina della Costa Azzurra, nei pressi di Vence, dove si sistemano provvisoriamente in una casetta (di soli due locali) che costituirà il germoglio della futura *École Freinet*, la cui costruzione, grazie ai sindacati e a molti volontari, volgerà al termine nell'autunno del 1935. Si tratta di un'iniziativa privata ma popolare e cooperativista, volta a sviluppare con maggiore libertà una pedagogia progressista.

La Scuola Freinet, la prima scuola privata proletaria, concepita come una «riserva infantile»⁵¹, come un Parco per bambini completamente integrato nella natura e nell'ambiente, si presenta come una scuola-cantiere permanente, i cui insegnanti saranno al tempo stesso – per necessità – educatori, operai, costruttori, architetti, artisti e amministratori. Nella nuova scuola, che non dispone di classi, ma di laboratori e di molti spazi all'aperto per studiare e lavorare, Freinet approfondisce le sue tecniche, ne crea delle nuove, matura le sue concezioni sull'educazione per mezzo del lavoro e scopre le basi materialiste del suo *Saggio di psicologia sensibile*. È in questa scuola che il maestro del popolo, con l'aiuto degli altri educatori, ha mostrato il vero volto del testo libero, del giornale scolastico, della corrispondenza interscolastica. È lì che, mese dopo mese, ha donato una forma definitiva ai suoi piani di lavoro e agli schedari autocorrettivi; ed è lì che sono nati il disegno libero, il teatro libero, gli album e le conferenze dei bambini. Nella Scuola di Vence, «Freinet sentiva di muoversi su un terreno che gli era familiare, di rivivere le ataviche condizioni

⁵⁰ G. Piaton, *Il pensiero pedagogico di Freinet*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, p. 34.

Per ulteriori approfondimenti in merito al cosiddetto “affaire Freinet” si veda: E. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, op. cit.

⁵¹ La scuola di Vence è concepita come una riserva di bambini immersa in una natura privilegiata. L'esperienza è ecologica nell'intera accezione del termine: integrata nella natura, nell'ambiente, nella comunità di bambini e di adulti. In *L'école Freinet: réserve d'enfants*, Elise Freinet spiega che del termine *réserve* deve essere colto il senso ecologico dell'ambiente naturale favorevole alla specie, in grado, cioè di preservare, presso gli animali in via di estinzione, la continuità delle specie e dei loro caratteri nobili. La riserva di bambini, precisa, ha naturalmente altre esigenze: proporre all'infanzia l'acquisizione di una solida salute fisica, ma soprattutto un equilibrio psichico; conciliare il diritto di vivere e il diritto alla conoscenza nella medesima azione educativa in seno alla natura e alla comunità umana.

dei contadini, di essere libero su terre vergini, su quelle terre brulle che erano sue e di quei rustici bambini, riuniti attorno a lui come per una grande avventura. (...) Occupandosi contemporaneamente di problemi contadini, pedagogici, sociali e politici, egli realizzava quell'unità, quella convergenza fra le varie discipline che la cibernetica esaltava. L'agronomia, la pedagogia, la psicologia, la sociologia, la tecnica nelle loro più elementari espressioni servivano a dargli, sincronicamente, la sicurezza di una scienza unitaria che è quella propria della Vita»⁵².

Fin dal giorno della sua fondazione (primo ottobre 1935), la Scuola di Vence rappresenta la scuola sperimentale⁵³ del movimento pedagogico freinetiano. Il Nostro vi organizza svariati stages a cui partecipano numerosi compagni facenti capo al suo Gruppo Pedagogico, pronti a collaborare per la messa a punto della pedagogia Moderna e delle sue tecniche. È soprattutto la guerra civile spagnola che unisce la Scuola di Freinet al suo Gruppo Pedagogico. Nel 1936, giungono alla frontiera francese i primi profughi spagnoli. La scuola Freinet, rispondendo all'appello lanciato dalle associazioni di sinistra, così come aveva risposto, nel 1933, ai diversi appelli per salvare i bambini ebrei cacciati dalla Germania, accoglierà inizialmente due bambini spagnoli, poi cinque, poi dodici, divenendo poco a poco un vero e proprio centro di accoglienza⁵⁴.

Attualmente sei bambini rifugiati spagnoli alloggiano nella Scuola Freinet. Sono dei piccoli madrileni che hanno dovuto abbandonare i loro genitori; sono delle vittime innocenti del fascismo internazionale che hanno ritrovato in Francia un papà, una mamma, dei compagni. Bisogna che noi possiamo accogliere nella Scuola Freinet altri piccoli profughi spagnoli, bisogna che noi strappiamo alla morte il maggior numero possibile di questi bambini: è nostro dovere⁵⁵.

La maggior parte di questi bambini – la cui unica preoccupazione era *comer* (mangiare) – aveva vagato per case abbandonate, tra sparatorie e morti. Ed è con questi bambini che Freinet mette a punto la sua Casa dei bambini, dove fa coabitare, abbastanza armoniosamente, bambini francesi e bambini spagnoli, dove integra il lavoro nella vita della comunità; dove persegue, dal punto di vista scolastico, un'esperienza probante e definitiva per mostrare le eccezionali possibilità delle sue tecniche in vista dell'insegnamento bilingue, con degli educatori che non parlano necessariamente la lingua dei propri alunni e che adottano il metodo naturale di lettura e scrittura.

⁵² E. Freinet (1971), cit. in R. Eynard, *Saggio di psicologia sensibile applicata all'educazione*, Firenze, Le Monnier, 1972, p.1.

⁵³ Per approfondimenti si veda: *Le destin d'une école expérimentale*, in «Techniques de Vie», 1962.

⁵⁴ I primi piccoli profughi spagnoli vennero condotti in Francia, nel 1936, dalla socialista svizzera Margherita Zoebeli, fondatrice del CEIS (Centro Educativo Italo Svizzero) di Rimini.

⁵⁵ *Une colonie de petits réfugiés espagnols à l'Ecole Freinet*, in «Educateur prolétarien», n.17, 1937, <http://www.icem-freinet.fr/archives/ep/36-37/17-juin37/ep17-juin37-couv2.htm>

Nel 1939, in seguito alla dichiarazione di guerra, la Scuola Freinet è costretta a mandare via i bambini spagnoli, che, «con il cuore gonfio, carichi di pacchi e valigie»⁵⁶, si mettono in viaggio per tornare in Spagna, con la remota speranza di ritrovare la propria famiglia. Nel frattempo, la CEL viene smembrata, sospettata di nascondere nei suoi magazzini armi e munizioni destinate alle spie di cui Freinet sarebbe il capo. Questi, a causa della sua militanza antifascista e della sua attività sindacale, il 20 marzo del '39 viene arrestato e condotto nel campo di concentramento di Saint-Maximin, dove rimarrà quasi due anni. Ben presto, giunge l'ordine di chiusura della Scuola Freinet, dove Elise, prima di fuggire assieme a sua figlia, dovrà vivere per qualche mese, nonostante i rischi dell'occupazione militare, al fine di salvare gli ultimi orfani in cerca di un rifugio.

Durante il periodo della prigionia, Freinet abbozza le sue opere maggiori: *L'Education du travail*, *L'expérience tâtonnée*, *Essai de psychologie sensible*. Quando la guerra lo strapperà dalla sua scuola, troncando i suoi legami con il mondo dell'infanzia e con i suoi compagni di lavoro, egli si dedicherà alla ricerca teorica: si aprirà dinanzi a lui un periodo di pensiero speculativo, durante il quale riflette sulla sua intera esperienza educativa, legge i grandi autori marxisti e comprende la portata del materialismo dialettico. Tuttavia la sua attività pratica non terminerà: nelle condizioni peggiorative dei campi di concentramento, troverà l'occasione di votarsi ancora una volta alla sua vocazione educativa. In quel raggruppamento disparato di uomini strappati al loro destino personale e sociale, diventerà l'artigiano attivo di una comunità di adulti costretta a vivere un'esperienza altamente drammatica.

Ed è in questo periodo che, alla luce di un attento studio di autori quali, per esempio, Freud (1856-1939) e Pavlov, il “maestro-artigiano” matura le sue concezioni psicologiche. Agli occhi di Freinet, la psicologia materialistica pavloviana, basata sui riflessi condizionati, è la più completa e la più utilizzabile dal punto di vista pedagogico. Per quanto riguarda Freud, costui, a suo avviso, scoprendo il potere che ha il subcosciente sulle azioni degli uomini, ha apportato delle verità certe, riguardanti soprattutto l'influenza della prima infanzia sulla formazione della personalità psichica. Tuttavia la sua opera appare molto lontana dalla psico-pedagogia pratica freinetiana.

Liberato nell'ottobre del 1941, Freinet entra in contatto con le forze della Resistenza; tre anni più tardi assume il comando dei maquis⁵⁷ di Briançonnais ed entra a far parte del Comitato di Liberazione. Nel frattempo, però, non si dimentica del bambino: si impegna, infatti, per la realizzazione di centri scolastici. Nell'ottobre del '44, alla storica assemblea d'Avignone, che vede

⁵⁶ C. Freinet, *De la fondation à la guerre*, in «Techniques de Vie», n. 13, 1962, p. 8.

⁵⁷ Movimento di resistenza e liberazione nazionale francese durante la seconda guerra mondiale.

riuniti tutti i Presidenti dei Comitati di Liberazione della zona sud, egli lega, per la prima volta, le rivendicazioni della scuola alle rivendicazioni politiche e sociali delle masse. Con gli insegnanti esamina sia la situazione critica dell'istituzione scolastica sia le misure che consentirebbero di rimediare alle carenze che l'affliggono. «Così facendo, egli mira a un duplice obiettivo: da una parte, intende sottolineare l'importanza del fatto educativo ed evitare che esso sia minimizzato a vantaggio di preoccupazioni esclusivamente politiche, dall'altra, recupera il ruolo di riformatore dell'insegnamento che gli era proprio, e in tal modo svolge di nuovo un'azione efficiente nella modernizzazione della scuola pubblica, una necessità che egli sottolinea ora più che mai»⁵⁸.

Nel dopoguerra riprende finalmente l'attività della CEL e della scuola di Vence. Riaperta nel 1947, la Scuola Freinet vede poco a poco la sua fama varcare le frontiere, attirando migliaia di visitatori. Nello stesso anno, nell'ambito del Congresso di Digione, Freinet dà vita all'ICEM (*Istituto cooperatif de l'École Moderne*), un'associazione pedagogica volta allo studio e alla diffusione delle idee freinetiane attraverso la pubblicazione di libri e di riviste. Di seguito è riportato il discorso conclusivo tenuto dal maestro francese nel corso del Congresso di Nancy, nel 1950:

L'ICEM è una grande confraternita impegnata in un lavoro costruttivo al servizio del popolo. Fatto unico in Francia, nonché nel mondo, migliaia di educatori di ogni tendenza e di ogni condizione partecipano da venticinque anni a una delle più grandi imprese cooperative della nostra storia pedagogica e la sua unità non è fatta di silenzio o di abbandono, ma di dinamismo e di lealtà al servizio di una grande causa: la lotta in tutti gli ambiti affinché si migliorino e si umanizzino le nostre condizioni di lavoro e le condizioni di vita dei nostri bambini; affinché non si distruggano i fiori che noi cerchiamo di far sbocciare, in quanto portatori del seme del nostro più prezioso bene: il bambino.

Nel 1951, sosterrà, con una fitta corrispondenza, Giuseppe Tamagnini nell'avvio di un movimento italiano della "Pedagogia Freinet": la Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS), che nel '57 si trasformerà nell'attuale Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). Nel 1957 Freinet costituisce la FIMEM (*Federation Internationale des Mouvements de l'École Moderne*), che, insieme alla RIDEF (*Réunion Internationale des Enseignants Freinet*), fa capo all'ICEM. Si tratta di associazioni costituite da insegnanti di circa 38 Paesi, che si riuniscono ogni anno in stages e convegni per approfondire la Pedagogia Freinet.

A partire dagli anni '60⁵⁹, Freinet, consapevole dell'efficacia di un apprendimento realmente

⁵⁸ G. Piaton, *Il pensiero pedagogico di Freinet*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, p. 45.

⁵⁹ Nel 1964 presenterà i primi "nastri" (*bandes*), contenenti gli esercizi e le relative risposte, messi a punto dal centro internazionale di programmazione della Scuola Moderna.

individualizzato, si pone alla ricerca di strumenti che ne facilitino la realizzazione. Inizia perciò a interessarsi alle “macchine per insegnare”, progettate dallo psicologo statunitense Skinner⁶⁰ (1904-1990), quindi alla progettazione e alla programmazione. Egli parte dal presupposto che la tecnologia sia un dato di fatto e che la scuola debba prendere atto di questo fenomeno. In realtà, negli anni '30, Freinet aveva già creato un sistema di lavoro che assomigliava alle *teaching machines*: gli schedari autocorrettivi per la matematica, la geometria e l'ortografia, che consentivano all'allievo di procedere con un ritmo personale di lavoro e in maniera autonoma, secondo le esigenze del suo apprendimento.

Siamo talmente soggiogati dalla meccanica americana che ci si dimentica che tali macchine sono vecchie quanto il mondo. Il maestro che, non accontentandosi più di spiegare ai propri allievi attraverso la parola o l'esempio, ha fissato l'essenziale del suo insegnamento sulle tavole, sulla pietra o sulla pergamena, si è servito di una macchina educativa. Quando più tardi il progresso tecnico ha permesso l'edizione dei libri, i manuali scolastici sono diventati delle vere e proprie macchine per insegnare. Al fine di tentare di correggere le tare dei manuali scolastici che obbligano gli alunni a fare tutti la stessa cosa, allo stesso ritmo e allo stesso momento, abbiamo realizzato, ormai 25 anni fa, un'altra macchina per insegnare: lo schedario autocorrettivo, che consente ai bambini, grazie a un lavoro più individualizzato e autonomo, di procedere secondo il proprio ritmo⁶¹.

Chiaramente si trattava di strumenti essenzialmente correttivi, cioè non aventi lo scopo di promuovere nuove acquisizioni. A distanza di anni, Freinet si pone alla ricerca di strumenti che, pur senza trascurare la ricerca motivazionale, promuovano un reale ampliamento delle conoscenze (R. Eynard, 1978). Come ho poc'anzi detto, nel corso di questa ricerca egli incontra l'istruzione programmata di Skinner, da questi sviluppata come sistematica applicazione del suo modello di condizionamento strumentale o operante⁶², di cui accoglie alcune istanze di fondo, pur denunciandone i limiti.

⁶⁰ Al fine di rendere l'apprendimento ottimale in termini di efficacia e di economia, Skinner progetta delle sequenze di apprendimento uguali per tutti, ma al contempo individualizzate; sequenze che permettano di verificare i risultati ottenuti, utilizzando per la loro fissazione attività di rinforzo. In tale contesto si inserisce l'impiego delle macchine per insegnare, progettate secondo il seguente modello: tabulato con le unità di apprendimento proposte e la domanda, lo spazio per le risposte, l'eventuale arresto nel caso di risposta errata, la possibilità di ritorno all'unità di apprendimento proposta o il passaggio rinforzato alle unità successive. Esse si fondano sul principio di realizzare accurate sequenze di contenuti e quesiti che ogni alunno può affrontare secondo i propri tempi e modi, avendo la garanzia di un feedback immediato attraverso il rinforzo che segue alla risposta.

⁶¹ C. Freinet, *Bandes enseignants & Programmation*, 2^a ed., Cannes, École Moderne, 1966, p. 1.

⁶² Nel condizionamento strumentale skinneriano, la risposta condizionata opera sui comportamenti volontari, utilizzando rinforzi positivi (ricompensa) o negativi (punizione).

Innanzitutto, secondo Freinet, il concetto di rinforzo positivo, inteso come ricompensa che segue un comportamento corretto, utilizzato dalle macchine di Skinner, è incapace di motivare il comportamento dall'interno. Il rinforzo non basta: c'è bisogno di una motivazione profonda, non soltanto meccanica ed esterna, ma personale e affettiva che condizioni sperimentalmente il comportamento. Il difetto principale dell'insegnamento programmato, secondo associazioni progressive ordinate meccanicamente, è quello, per citare Piaget, «di appoggiarsi ad una psicologia molto insufficiente»⁶³. Dal punto di vista didattico, l'insegnamento programmato produce l'apprendimento, ma non stimola le capacità inventive, non promuove un'autentica attività; a meno che si cerchi di far costruire la programmazione dal bambino stesso. La programmazione deve tener conto della personalità infantile, dei reali interessi dell'allievo, delle sue esperienze, riservandogli un ruolo attivo (E. Freinet, 1977).

Lo stesso Freinet stabilisce degli esercizi metodici che il bambino deve ripetere per padroneggiare una data tecnica, con la consapevolezza, però, che una tale successo meccanico non comporta acquisizioni profonde: si verifica in questo caso condizionamento, non educazione. Tramite un tale condizionamento il bambino mobilita solo una parte del suo spirito, quella che permette i successi scolastici. Le acquisizioni così ottenute saranno valide per la scuola, ma non per le esigenze poste dalla vita. Il maestro francese, convinto che qualsiasi strumento di insegnamento debba lasciare posto alle iniziative dell'allievo, ricorre a dei metodi in cui predomina la ricerca spontanea del bambino, il quale ha la possibilità di reinventare o ricostruire le verità da acquisire, anziché assimilarle passivamente. Per citare ancora una volta Piaget, «capire vuol dire inventare, o ricostruire inventando, e dovremo ben piegarci a tali necessità se vorremo formare, in avvenire, degli individui capaci di produzione o di creazione, e non soltanto di ripetizione»⁶⁴. Ogni atto intellettuale esige un minimo di invenzione o di reinvenzione; è qui che l'intelligenza dà il massimo di sé. Secondo la visione piagetiana, l'invenzione di soluzioni (che partecipa dell'immaginazione) e la loro verifica (propriamente logica), sono le due funzioni essenziali dell'intelligenza. Se si crea per creare, si inventa sempre per rispondere a un bisogno, per risolvere un problema; si tratta quindi di un atto intellettuale che trascende l'atto creativo, costituendo il punto di incontro tra l'immaginazione (facoltà di creare, di rappresentare cose non esistenti nella realtà) e l'intelligenza (facoltà di risolvere).

I programmi proposti da Skinner esigono delle risposte che si risolvono attraverso sollecitazioni esterne. L'I.P. trascura la dimensione problematica reale dell'apprendimento, facendo riferimento

⁶³ J. Piaget, *Dove va l'educazione*, Roma, Armando, 2000, p. 45.

⁶⁴ *Ivi*, p. 55.

ad altre forme di motivazione, indipendenti dalla realtà di vita. Le “macchine per insegnare” skinneriane costituiscono «un dispositivo meccanico che consente di porre al bambino una serie di domande che richiedono una sola precisa risposta»; in realtà «sono ben poche le domande, eccezion fatta per l'ambito artificialmente costituito dalla scuola, che richiedono automaticamente una sola risposta. Skinner fondava il principio delle piccole tappe sulla necessità, per insegnare bene, di non dare mai all'alunno l'occasione di sbagliare; ciò metteva l'allievo nella condizione di essere rinforzato dal sapere di essersi comportato correttamente, così come si ricompensa il cane con lo zucchero⁶⁵». Le realizzazioni skinneriane, oltre ad essere prive di qualsiasi motivazione precedente il rinforzo, non presuppongono la ricerca attiva da parte del bambino, in quanto tutto è risolto e guidato dall'esterno con il metodo delle “piccole tappe”, che elimina sia la possibilità di sbagliare sia la possibilità di scelta.

In breve, le macchine per insegnare americane non sono fondate su una teoria sicura dell'apprendimento, in quanto si basano su una concezione troppo primaria del condizionamento, valida soltanto per le operazioni meccaniche. La teoria americana considera come successo il solo fatto per il bambino di fare un'operazione giusta o di rispondere con la parola giusta a una data domanda. La traccia lasciata da questo successo scolastico è insignificante, se non nulla.

Ad ogni modo, le critiche di Freinet non costituiscono una condanna radicale delle macchine per insegnare americane, ma un incitamento a fare di meglio. Egli riconosce la portata rivoluzionaria di quell'innovazione pedagogica che è la programmazione, in grado di facilitare un apprendimento individualizzato, ed è convinto che le *bandes* (nastri con le domande) dell'I.P. abbiano segnato un superamento sia dei manuali scolastici sia degli schedari autocorrettivi, permettendo di eliminare il lavoro di correzione e di spiegazione orale da parte dell'insegnante. Tuttavia ribadisce che non si può partire da uno studio meccanico, ma dalla vita: qualsiasi cambiamento si effettui nei metodi, l'importante è che si rispetti prima di tutto l'allievo, che va posto al centro di ogni processo educativo. Ciò che deve interessare, a suo avviso, non sono le acquisizioni in sé, bensì le forze e gli strumenti che l'alunno utilizza per raggiungere tali risultati. L'accettazione da parte sua di alcune istanze dell'I.P. non cancella la priorità riconosciuta al principio motivazionale, non annulla la necessità, da lui più volte sottolineata, di procedere, nell'apprendimento, attraverso il metodo della ricerca e della creazione.

Freinet, senza rinunciare ai vantaggi dell'I.P., realizza una particolare *teaching machine*, grazie a una nuova concezione dell'apprendimento interamente basata sulla concezione psicologica del

⁶⁵ C. Freinet, *Bandes enseignants & Programmation*, 2^a ed., Cannes, École Moderne, 1966, p. 1.

tâtonnement sperimentale. La “macchina per insegnare”⁶⁶ freinetiana è essenzialmente volta a suscitare l'interesse, la curiosità, l'operatività del bambino in ogni direzione; perciò essa deve consentire il movimento in più direzioni, secondo piani diversi. Essa non si basa sul principio della competitività o del lavoro individuale, dal momento che non esclude il lavoro di gruppo e non interpreta lo scambio di idee come un fenomeno che possa turbare il regolare svolgimento dell'attività. Inoltre, questa nuova tecnica è tesa al superamento del verbalismo. Gli insegnanti, spiega Freinet, dimenticano che non è parlando, ma agendo, che si prepara alle diverse attività tecniche e sociali; tralasciano il fatto che quel che conta è ricercare, creare, non spiegare o dimostrare teoricamente. Naturalmente egli non intende negare ogni virtù alla parola del maestro, alle sue spiegazioni e ai suoi consigli, ma rivalorizzare questa parola ponendola al suo vero posto, a seguito dell'esperienza e della vita, da cui essa trarrà il suo valore formativo e umano. Nella preparazione stessa delle *bandes*⁶⁷ occorre evitare la scolastica, ovvero qualsiasi tipo di lavoro dogmatico obbligatorio, incorporando i “nastri” nella vita, al fine di coltivare il gusto del lavoro, l'entusiasmo, la sete di attività e di curiosità. In definitiva, Freinet ha messo a punto delle tecniche che ancora una volta rispondono alle esigenze degli allievi, tenendo conto delle loro possibilità cognitive e dei loro ritmi di apprendimento.

Sempre negli anni '60, Freinet si interessa all'opera dello psicoterapeuta americano C. Rogers (1902-1987), dedicandosi a uno studio comparativo tra i mezzi e i fini della pedagogia di Rogers e i mezzi e i fini della sua, ma la morte gli impedisce di portarlo a termine.

Dopo la morte di Freinet, avvenuta nell'ottobre del 1966 a Vence, l'ICEM proseguirà il suo lavoro. Le sue opere saranno tradotte nelle principali lingue straniere, mentre i gruppi d'ispirazione freinetiana si svilupperanno in vari Paesi, soprattutto in Europa, Africa e America

⁶⁶ Per quanto concerne la struttura, si tratta di un semplice contenitore simile a un apparecchio fotografico, all'interno del quale scorre, davanti a una finestrella coperta di plastica trasparente, il nastro (*bande*) trascinato da due perni laterali a forma di pinza. Il programma è riportato su un rotolo di carta ed è suddiviso in svariati *items*. Le *bandes* hanno una durata limitata, costituendo delle vere e proprie unità di lavoro che il ragazzo può risolvere nel giro di un'ora e mezza, senza mai perdere di vista il fine del lavoro che sta eseguendo.

⁶⁷ Per quanto riguarda la composizione delle *bandes*, Freinet propone quattro tipi distinti di programma: il primo, relativo all'acquisizione dei meccanismi semplici (calcolo e lingua); il secondo, relativo alle tecniche complesse (problemi con diretto riferimento alla vita concreta); il terzo, capace di sfruttare i cosiddetti “complessi di interesse” (per esempio, risposte agli interrogativi nati dai testi liberi, dalle corrispondenze); il quarto, relativo al lavoro libero per la storia, la geografia, le scienze, etc. Esiste naturalmente una possibilità di integrazione che supera qualsiasi schema fisso e vincolante; l'essenziale è realizzare un materiale rispondente ai bisogni degli allievi. Rispetto agli schedari autocorrettivi, i nastri (*bandes*) per insegnare hanno apportato un miglioramento qualitativo, una visione intellettuale più sintetica dei problemi proposti, il risveglio di un senso di generalizzazione che il bambino non aveva con lo schedario.

Latina. Elise e la figlia Madeleine continueranno a dirigere l'*École Freinet*, che nel 1990 diverrà statale.

1.2. La filosofia della Scuola Moderna

Un esame filosofico della pedagogia della Scuola Moderna non può che partire dal riconoscere in essa un profondo amore per la vita, in cui si ravvisa una sorta di fuoco, tanto affettivo quanto intellettuale, che irradia l'opera di Freinet, conferendole una particolare fisionomia. C'è nel maestro di Bar-sur-Loup una costante valorizzazione del vitale, un'esaltazione di quell'ordine vitale inglobante la sfera spirituale e la sfera biologica⁶⁸.

L'esame dei principi della Pedagogia Freinet⁶⁹ porta a riconoscere quanto essa sia imperniata sulla salvaguardia e sul potenziamento dell'energia vitale. Poiché il mondo straripa di vita, la scuola deve aprire le sue porte a tutto ciò che è espressione dello slancio vitale.

- Libero sviluppo del bambino in un clima umano favorente al massimo la spontaneità creatrice;
- dialogo del bambino con il mondo degli uomini e delle cose, sia in maniera poetica sia in maniera tecnica;
- fedeltà a un approccio, a un procedimento empirico (*expérience tâtonnée*) esprime il desiderio di coincidere con il vivente nella sua originalità;
- opposizione alla scolastica, autentica pietrificazione dello spirito e del cuore;
- apertura al progresso, alle manifestazioni di cultura e alle espressioni originali della vita.

Quella di Freinet è una pedagogia "viva", una pedagogia che celebra una sorta di culto della vita. I suoi allievi inventano, indagano, partecipano attivamente all'esperienza della cooperazione scolastica, assumono la loro parte di responsabilità nella costruzione di una autentica comunità, divenendo gli artigiani di loro stessi. Questa assunzione di libertà carica di responsabilità e ricca di iniziative non può compiersi che in un duplice movimento di dialogo e di dialettica con l'ambiente

⁶⁸ In questo senso, si può parlare di una sorta di vitalismo "monista" freinetiano. È bene precisare che la visione vitalista del maestro francese non corrisponde a una visione meramente intellettualista che nega l'influenza dell'ambiente e dell'educazione sulle strutture mentali innate dell'individuo; il suo è un vitalismo paradossalmente impregnato di un empirismo non testuale che, lungi dal considerare l'individuo come essere passivo, gli attribuisce un ruolo attivo nel processo di acquisizione e costruzione della conoscenza a partire dall'esperienza.

⁶⁹ La denominazione «Pedagogia Freinet» rimanda alla scelta di una filosofia, di un'etica di lavoro, addirittura di un'etica comportamentale nella vita quotidiana.

di vita, con il mondo. Realizzare un progetto pedagogico significa avviare l'altro verso se stesso, significa condurre l'altro alla propria libertà, vale a dire sensibilizzarlo a degli incontri possibili.

Mentre la pedagogia tradizionale presta attenzione solamente alla tecnica e alla cultura enciclopedica, la Scuola Moderna, valorizzando l'immaginazione e individuando in essa la dimensione tipica dell'infanzia, permette all'educatore di considerare e di esaminare il bambino nella sua totalità affettiva e intellettuale, nella sua unità. Qui risiede probabilmente la fecondità della pedagogia freinetiana: è riuscita a stabilire un giusto rapporto, un giusto connubio tra sfera emotiva e sfera razionale, tra affettività (al cui sviluppo è intimamente legata la crescita mentale) e razionalità, tra sentimento e ragione, nonché tra spirito e materia, offrendo una lezione di dialogo e di sintesi.

L'essere non è più scisso (da una parte l'affettività, dall'altra la razionalità, da una parte il dinamismo del corpo, dall'altra il dinamismo dello spirito), bensì è accettato e accolto in tutta la sua complessità, in tutta la sua ricchezza, quale essere pluridimensionale: cognitivo, motorio ed emotivo (mente, corpo, cuore). Quella di Freinet è dunque una visione olistica che unisce persona e corpo: un approccio integrativo e unitario che supera le prospettive tradizionali fondate sullo sviluppo delle potenzialità cognitive separate dallo sviluppo dell'espressività corporea, emotiva, creativa ed artistica.

Esiste una stretta interazione tra intelligenza e affettività, tra il campo delle idee e il campo dei sentimenti, tra il polo affettivo e il polo intellettuale. Il primo è quello che motiva le nostre condotte, le nostre decisioni, che ci spinge ad agire per conseguire dei fini; è in un certo senso il motore della nostra vita. Il secondo è lo strumento che l'uomo utilizza per attuare determinate azioni volte al raggiungimento del fine agognato, per realizzare le sue decisioni, per superare i problemi che questa realizzazione può comportare. È l'affettività che definisce l'importanza di un problema e che, sotto forma di motivazione, spinge l'intelligenza all'azione. Esiste dunque una sorta di subordinazione dell'intelligenza all'affettività; si tratta naturalmente di una secondarietà soltanto cronologica (prima sorge il desiderio di portare a termine un dato progetto, poi si riflette sulle azioni da attuare in vista della sua realizzazione), non certo valoriale. In realtà l'intelligenza non è solo uno strumento al servizio dell'affettività, ma è soprattutto un motore nell'evoluzione di quest'ultima; se è vero, infatti, che non c'è intelligenza in azione senza affettività, è altresì vero che non c'è affettività schiusa senza intelligenza: è la sfera intellettuale che favorisce la presa di coscienza della relatività dei sentimenti e delle emozioni; è essa che aiuta il bambino a non considerare i propri desideri come realtà oggettive, ponendolo dinanzi a dei problemi la cui

risoluzione comporta lo scontro con qualcosa di esterno e differente da sé.

La Pedagogia Freinet è eminentemente umanistica. Quello del nostro maestro è, però, un umanesimo vitalista opposto all'umanesimo razionalista della tradizione accademica francese. Quest'ultimo, infatti, pone l'accento su una cultura intellettuale che si acquisisce essenzialmente tramite il contatto con i libri, in particolare con i grandi classici: è attraverso lo studio di illustri autori che si formano giudizio, senso critico e gusto estetico. L'educazione umanista, nel senso classico, mira a formare degli esseri liberi nella misura in cui libertà e razionalità coincidano esattamente; degli esseri virtuosi, ovvero degli esseri che agiscano secondo i lumi della ragione. Tale visione dell'uomo la ritroviamo proiettata nello schema generale dell'insegnamento primario tradizionale: culto dei libri; morale razionale (teorica); estetica accademica (rivolta al passato, aperta ai soli valori comunemente ammessi); predilezione per le idee generali (quelle che riguardano l'uomo in sé); valorizzazione esclusiva della funzione intellettuale, valutata secondo la curva dei successi o degli insuccessi scolastici; trionfo dell'equilibrio formale sullo zampillare irrazionale di forze vive della sfera sensibile.

L'umanesimo implicato nell'idea direttrice della Scuola Moderna, che sottende il riconoscimento del valore essenziale della vita, fa sua l'esuberanza della giovinezza: lo spazio della classe o della scuola diviene uno spazio di gioia e di creazione, un campo di esplorazione e di scoperta.

Quella di Freinet può definirsi una psicopedagogia dell'accoglienza e della vicinanza. Per comprendere appieno il valore di quest'espressione, bisogna opporre la figura del maestro della scuola tradizionale a quella del maestro della Scuola Moderna. È evidente che nella scuola tradizionale i rapporti maestro-allievo sono all'insegna della distanza. Il maestro è semplicemente il depositario del sapere e del potere; l'allievo è a scuola solo per imparare e per obbedire. Nella Scuola Moderna, invece, l'alunno non è soltanto un vaso da riempire: egli porta con sé un bagaglio di esperienze, da cui il maestro cerca di partire. Mentre la principale qualità richiesta al maestro tradizionale è l'amore per la scienza, tra le qualità richieste al maestro della Scuola Moderna figura l'amore per il bambino, unito alla simpatia, sentimento positivo in grado di porre l'individuo nella giusta disposizione d'animo verso gli altri. Simpatia intesa come apertura profonda, come comprensione, come capacità di accogliere e di partecipare ai sentimenti degli altri; in breve, simpatia come capacità empatica. Il mondo del bambino e del ragazzo ha le sue caratteristiche e la sua struttura; così, chi voglia entrarvi per assumervi un ruolo educativo deve spogliarsi delle proprie convinzioni e del proprio modo di pensare. L'educatore deve compiere uno sforzo di penetrazione nella soggettività altrui considerata nella sua inscindibile unità funzionale. Ciò è

possibile solo se l'educatore riesce a mettersi nei panni dell'allievo, avendo la capacità di sospendere qualsiasi giudizio su di lui. Il ricorso alla simpatia, o all'empatia, rappresenta un modo per stabilire un qualche rapporto con l'allievo e per rispondere al suo impellente bisogno di affetto. Emerge così l'importanza che nel rapporto educativo ha la dimensione affettiva. Amore, simpatia, amicizia, vicinanza umana, comprensione, sono questi i valori su cui si basano le tecniche freinetiane; tecniche all'insegna della libera espressione. L'esperienza della libera espressione ha insegnato al nostro maestro che per partire dal bambino bisogna prima di tutto avvicinarsi a lui; bisogna che il bambino avverta intorno a lui un clima di accoglienza e comprensione.

L'educazione suggerita da Freinet si avvicina molto all'«educazione secondo l'umano» proposta da R. Hubert (1885-1954), il quale, nella sua opera *Traité de pédagogie générale*, afferma che l'educazione non è un innesto sull'altro, ma un aiuto offerto al suo sviluppo. Essa non gli dà nulla che non sia già in lui in qualche modo; non gli inculca che quel che egli desidera possedere. Il metodo hubertiano consiste nel far uscire l'essere da se stesso. E questo uscire da sé consiste in quel processo di creazione e di rinnovamento dell'essere, in quel processo di superamento di sé, che Freinet chiama libera espressione. Per la prima volta in ambito educativo questa eterna creazione di sé è finalmente realizzata grazie alle “tecniche di vita”, che permettono una creazione permanente, una libera espressione di sé.

La filosofia della Scuola Moderna è, in definitiva, la filosofia del buon senso, del senso della vita. Educare per Freinet vuol dire vivere; pertanto le leggi dell'educazione sono le stesse semplici ed eterne leggi della vita; la pedagogia è insieme la scienza dell'educazione e la scienza della vita, la sola in grado di rivelarci i grandi segreti dell'educazione. L'educazione non è una formula scolastica, ma un'opera di vita, il cui ciclo è da lui così riassunto: scelta del seme, cura particolare dell'ambiente nel quale l'individuo immergerà le sue radici possenti, assimilazione, attraverso l'arbusto, della ricchezza di quell'ambiente.

Concludendo, è forse la complessità dello sguardo il segno distintivo dello spirito Freinet, quello spirito che anima le migliaia di educatori legati al movimento della Scuola Moderna. Tale spirito è la negazione radicale della mentalità ristretta e pedante; è apertura, dialogo, rifiuto dei pregiudizi; è fedeltà a una realtà in perpetuo movimento che non si piega ad alcun dogmatismo.

▲ Scegliere la Pedagogia Freinet oggi: quale impegno?

Freinet rifiuta l'illusione di un'educazione che prescinda dalle influenze sociali e politiche che la

condizionano. L'educazione, intesa come liberazione della persona, come sviluppo armonico della personalità e della psicomotricità dell'individuo, come rispetto dell'identità personale e della diversità degli individui, è per il maestro di Bar-sur-Loup parte integrante della realtà sociale, dei movimenti sociali e politici di ciascun momento e di ciascun luogo, che in definitiva condizionano e influiscono sullo sviluppo educativo dell'individuo.

Quella freinetiana è una pedagogia destinata agli educatori del popolo, i quali sono chiamati a risolvere le contraddizioni iscritte nel grande problema dell'educazione, nei suoi aspetti intellettuali, sociali, umani. Agli occhi di Freinet, il contesto sociale e politico, le condizioni di lavoro e di vita dei genitori e dei loro bambini influiscono in maniera decisiva sull'educazione di questi ultimi. È per questo che, fin dall'inizio della sua vita professionale, il suo principale interesse è stato quello di migliorare le condizioni socio-culturali dei bambini provenienti dalle classi operaie, dei «figli del popolo». La pedagogia che egli propone non è soltanto una riforma della metodologia istituzionale, ma una concezione nuova dell'educazione e, al tempo stesso, una visione politica: «la visione di un mondo in cui il socialismo trionfi e di cui la Scuola popolare sia l'esito»⁷⁰. A suo avviso, la pedagogia è un mezzo per trasformare l'umanità; la sua pratica gli appare come un mezzo di rigenerazione sociale e di superamento del capitalismo sfruttatore e guerrafondaio. È in questo che Freinet appare al contempo educatore e politico.

Colui che sceglie di diventare un educatore Freinet è senz'altro consapevole della necessità di dover assumere un duplice impegno: sul versante pedagogico-scolastico e sul fronte politico-sociale. D'altronde, ciascun educatore dovrebbe essere pienamente cosciente del rapporto di interdipendenza che intercorre tra gli sforzi pedagogici e la lotta socio-politica. Ogni insegnante dovrebbe affrontare adeguatamente il problema sociale, al fine di non realizzare un'educazione e una scuola avulse dalla concreta realtà storica; dovrebbe avvertire la necessità di trasformare non soltanto la scuola, ma anche la società, di proseguire la necessaria opera di rinnovamento democratico, indispensabile per la liberazione dell'uomo, che non può venire dai discorsi o dai libri, ma dalle pratiche e dagli strumenti tecnici, la cui messa in atto richiede una trasformazione profonda del quadro materiale.

Quella freinetiana è una pedagogia contraddistinta da un chiaro intento politico-sociale, una pedagogia che mira a fare dei bambini di oggi i cittadini di domani, permettendo loro una socializzazione reale volta a prepararli alla vita democratica, una pedagogia che assume a suo fondamento l'intima ed essenziale relazione tra educazione e democrazia. Il gruppo-classe Freinet

⁷⁰ G. Piaton, *Il pensiero pedagogico di Freinet*, op. cit., p. 55.

ha tutte le caratteristiche di una microsocietà regolata da leggi che permettono a ciascun allievo di riconoscersi al contempo come essere unico e come membro di una comunità che persegue un bene comune.

L'educazione alla democrazia si basa sullo sviluppo armonico di due qualità essenziali e apparentemente opposte: l'individualità, intesa come atto di emancipazione personale e di autoaffermazione, e il senso sociale.

La pedagogia Freinet, costituendo una sintesi tra educazione individualista e comunitaria, contribuisce al rafforzamento di queste due qualità. Il Nostro avverte l'esigenza di trascendere sia una concezione educativa meramente individualista sia una visione dell'atto educativo come fenomeno essenzialmente sociale, recuperando una concezione dell'educazione come "appello" alla persona, già auspicata dal filosofo francese Mounier. In tale ottica, lo scopo dell'educazione è la persona, lo schiudersi del vero io dell'uomo, la liberazione dell'essenza dell'essere umano, lo sviluppo totale ed armonico dell'individuo. Ora, il termine "persona" avrebbe un sapore individualista, se non fosse coniugato con un altro termine altrettanto caro ai personalisti: "comunitario". Siccome le migliori condizioni per la realizzazione della persona risiedono nella comunità, bisogna educare l'individuo affinché diventi il membro attivo di una comunità armoniosa, in seno alla quale egli svilupperà al massimo la sua personalità in conformità con le leggi profonde della sua natura.

Del resto, se è vero che l'uomo non è un essere che si omologa alla folla, ma un essere che deve affermare la propria individualità, la propria unicità, è altresì vero che non è nemmeno un individuo da concepire solipsisticamente. La persona non è un assoluto a sé stante, ma relazione inscindibile tra l'io e il tu. Egli è un essere la cui consistenza ontologica è determinata dal rapporto con l'Altro, un essere la cui identità è mediata dall'alterità, un essere che ha bisogno dell'Altro per riconoscere ed affermare se stesso. Del resto, come ha osservato saggiamente Dewey, l'uomo è impulso di autorealizzazione, ma spesso non riesce a soddisfare tale bisogno da solo; egli è avviluppato nel mondo e il suo atto non può mai essere isolato da quello degli altri.

Per crescere occorre dunque incontrare qualcuno con cui confrontarsi. Nella scuola Freinet, l'incontro con l'Altro, con i compagni o con gli adulti, è favorito da un lavoro scolastico cooperativo che si svolge nella solidarietà e nello scambio reciproco, e che permette di apprendere con gli altri e grazie agli altri.

1.2.1. Un'educazione terapeutica

L'aggettivo terapeutico contraddistingue quell'educazione che abbraccia l'individuo nella sua totalità fisica, affettiva, mentale e sociale. La pedagogia freinetiana si dice terapeutica in un senso generale: essa esalta senza sosta le potenzialità infantili, rafforza la personalità, dirigendosi verso i campi dell'immaginazione controllata che, avendo a sua disposizione la frase che costruisce il pensiero, l'adatta al suo ritmo e la conduce là dove desidera andare.

L'educazione deve fornire i mezzi per la crescita armonica dell'essere umano, al fine di permettergli lo sviluppo di una personalità originale e ricca, individualmente e socialmente equilibrata. Giacché lo squilibrio e l'insicurezza scatenano reazioni di instabilità, di aggressività, che il bambino rivolge contro la società o contro se stesso, il primo compito della scuola consiste nel favorire l'equilibrio psichico, quindi nell'evitare gli errori che ostacolano lo sviluppo armonico dell'essere, cercando di scorgere in ciascun bambino la breccia attraverso cui possa scorrere il torrente di vita.

La pratica educativa che consente di comprendere i bambini, quindi di ristabilire il loro equilibrio, è l'espressione libera: il bambino rivela spontaneamente il proprio "sé" al cospetto dell'educatore, il quale in questo modo avrà la possibilità di cogliere la sua complessa natura. La virtù essenziale dell'espressione libera è la conoscenza profonda e viva del bambino posto nel suo ambiente naturale. L'espressione libera, che è presa di coscienza di sé, del proprio essere che vive intensamente, che osa pensare e dire, che osa entusiasinarsi e comunicare, costituisce la chiave di volta per promuovere un'educazione terapeutica, in quanto ristabilisce i circuiti affettivi ostruiti dalle pratiche dogmatiche e autoritarie.

L'espressione libera del bambino, attraverso il linguaggio, la redazione e il disegno, la materializzazione grafica di questa espressione tramite la tipografia e la divulgazione del pensiero infantile attraverso i giornali e gli scambi, sono poste alla base della tecnica Freinet. Tale pratica educativa presuppone la messa in atto di una pedagogia dinamica che miri a servire al massimo la personalità sensibile del bambino e la creazione di un clima scolastico favorevole. Quest'ultimo si realizza situando maestro e alunni in un ambiente cooperativo, in cui gli alunni non sono più dei rivali che tentano di superarsi a vicenda, ma dei compagni che si aiutano scambievolmente, in un mutuo spirito di comprensione; ed il maestro non costituisce più l'immagine degli obblighi imposti dalla società degli adulti, non rappresenta più un avversario, bensì diviene per gli alunni una guida indispensabile. L'espressione libera presuppone dunque una totale riforma

dell'organizzazione della scuola, che deve trasformarsi in una comunità basata sulla cooperazione e sul lavoro.

Un altro appellativo attribuito alla pedagogia freinetiana è quello di “naturista”. Il naturismo non è una scoperta moderna, ma un'imperitura sintesi scientifico-filosofica tessuta dai più grandi spiriti della civiltà greca e romana. La tradizione naturista risale a Pitagora, considerato a ragione il padre del Naturismo, che brillerà in seguito in tutto il suo splendore negli scritti di Ippocrate. Tra gli autori che hanno illustrato la dottrina naturista, è doveroso citare i nomi di Seneca, Marco Aurelio, Celse, Cheyne, J. J. Rousseau, Clerc, Auber, Tissot, Hoffmann. Tra le dottrine degli antichi filosofi naturisti, quella di Seneca è, dopo la teoria di Pitagora, la dottrina di maggiore interesse. In lui il Naturismo costituisce un aspetto dello Stoicismo, ostica filosofia che esigeva due cose dai suoi adepti: l'energico dominio di sé e l'obbedienza alla natura. Vivere secondo Natura, nella visione di Seneca, significa vivere felici.

Per Freinet, lo scopo dell'educazione è sicuramente la felicità, intesa da un lato come realizzazione dell'individuo, come fioritura delle sue potenzialità, come soddisfazione del suo destino e della sua potenza, e dall'altro come armonia ed equilibrio, come frutto di un'educazione favorevole ed equilibrante, di una vita in sintonia con leggi della natura, basata su pratiche volte a salvaguardare e promuovere la salute mentale e fisica⁷¹.

Elise e Célestin Freinet ritengono che l'educazione sia funzione dell'ambiente, ambiente esterno e ambiente interno; quest'ultimo risulta fortemente condizionato dallo stile di vita di ciascun individuo. Partendo dal presupposto che la questione della salute in una comunità di bambini sia di estrema importanza e che la salute fisiologica sia una condizione *sine qua non* per un corretto svolgimento delle attività educative intellettuali, essi, in seguito a svariate ricerche, migliorate e semplificate grazie all'incontro con il terapeuta greco Basile Vrocho⁷², giungono a integrare nella vita quotidiana dei comportamenti naturisti, ad adottare pratiche naturiste volte all'armonia, in grado di ridonare all'organismo energia ed equilibrio.

⁷¹ Freinet abbraccia, dunque, la concezione di Zenone, secondo il quale «la felicità deriva dalla vita armoniosa».

⁷² Per ciascun individuo, sia malato sia sano, occorre stilare due diagnosi: quella della malattia e quella della salute. Vrocho si interessa non tanto alla malattia (azione e reazione patologica), quanto piuttosto alla salute (azione e reazione fisiologica). Egli studia il potenziale di vita dell'individuo, cercando di comprendere come l'individuo esaminato reagisce agli agenti esterni invasori e tentando di insegnare alle persone sane a conservare l'armoniosa vitalità che le preserverà dalla malattia.

1.3. Le tecniche Freinet

Prima di presentare le “tecniche di vita”⁷³ freinetiane, è bene chiarire il motivo per cui Freinet ha scelto, per denominare il suo armonico complesso metodologico, il termine “tecnica” in luogo di “metodo”. Innanzitutto, un metodo è un insieme di regole, di norme preventivamente definite e stabilite, da applicare per conseguire uno scopo, mentre la Pedagogia Freinet, in quanto pedagogia moderna, consiste essenzialmente nella messa in opera di tecniche in continuo divenire, soggette a continui cambiamenti in funzione delle condizioni e del contesto in cui l'insegnante svolge il suo compito educativo; in funzione dell'evoluzione delle tecniche e delle tecnologie nella società, nonché dell'evoluzione della società stessa. Le realizzazioni della Scuola Moderna non sono il risultato di una teoria pedagogica, di un'idea a priori che si cerca di far passare nei fatti, bensì sono il frutto di un'esperienza *tâtonnée* condotta nelle classi, insieme con gli alunni. Le tecniche Freinet hanno come prima ragion d'essere il rispondere a dei bisogni emergenti; esse derivano dalla base, dal lavoro scolastico e dalla vita dei bambini.

Freinet considera scorretto parlare di metodo nei confronti di qualsiasi pedagogia che manchi di basi scientificamente provate su cui fondare i sistemi educativi. A suo avviso, la tecnica del lavoro scolastico non può essere definita metodo, in quanto costituisce soltanto un insieme di tentativi.

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 può essere considerato tale⁷⁴.

Gli stessi metodi Montessori e Decroly sono da lui considerati esempi di tecniche di lavoro da adattare e completare. Freinet, sebbene riconosca a Decroly il merito di aver tentato di fondere teoria e pratica, condanna il suo ricorso all'appellativo di metodo per denominare quella che ai suoi occhi appare semplicemente come una tecnica di lavoro.

Il dottor Decroly aveva, come noi, un metodo di educazione, linea generale di attività che orientava e motivava le sue ricerche. Ma l'insieme delle sue prove, i processi di insegnamento, l'organizzazione educativa che egli ha previsto, mutevoli nel tempo e nello spazio, modificabili a seconda degli individui e

⁷³ Le tecniche Freinet non possono concepirsi come meri strumenti diretti a fini esterni, poiché esse, convertendosi in “tecniche di vita”, vengono ad assumere un significato nettamente distinto dal meramente strumentale.

⁷⁴ C. Freinet, *Verso un metodo d'educazione nuova per le scuole popolari*, IE, dicembre 1928, citato in E. Freinet, NPP, op. cit., p. 63.

delle contingenze, tutto ciò costituisce, nel quadro del suo metodo pedagogico, una tecnica di lavoro. (...) La tipografia scolastica è naturalmente una tecnica, non perché essa presuppone una manipolazione materiale, ma perché ha la pretesa di organizzare più razionalmente il lavoro scolastico, nel quadro di un metodo educativo che ci ha permesso di adattare armoniosamente alle necessità umane e sociali le diverse attività pedagogiche⁷⁵.

Decroly in una lettera indirizzata a Freinet riconosce il valore e l'utilità della distinzione tra metodo e tecnica da lui proposta.

Io condivido pienamente il vostro punto di vista. Come ho avuto occasione di ribadire nelle conferenze di Elseneur, nessun metodo può attualmente aver la pretesa di dare una soluzione definitiva a tutti i problemi dell'educazione e dell'insegnamento. Quello che è chiamato il "metodo Decroly" non ha veramente il carattere dei metodi di cui si parla abitualmente; esso non è limitato a una parte del problema educativo o istruttivo, e non ha per niente un carattere assoluto né esclusivo contrapposto agli altri in modo inconciliabile; esso non pretende di imporre un codice di dogmi immutabili e definitivi. Cerca piuttosto di abbracciare tutte le forze dell'educazione dell'insegnamento; si guarda bene dal considerarsi rigido e perfetto, ma vuol essere elastico e pronto a ogni svolgimento verso il meglio. Esso attinge dagli altri metodi i fini e i mezzi che considera utili e si ispira a regole che dominano in tutte le branche della scienza, senza per questo rifuggire dal ricorrere a delle ipotesi di lavoro⁷⁶.

In sostanza, scegliendo l'appellativo di "tecniche", Freinet intende dimostrare che i procedimenti da lui adottati sono incompleti, soggetti a incessanti perfezionamenti. Le sue tecniche non costituiscono un dogma, sono degli strumenti adattati e adattabili, non definiti e statici, da applicare nel concreto e da modificare criticamente e creativamente attraverso l'operare didattico, in rapporto ad un processo dinamico della realtà soggettiva e collettiva, nello spazio e nel tempo individuale. Esse sono aperte sia in direzione dell'allievo, affinché vi possa essere adeguazione al suo mondo, sia in direzione della stessa metodologia. Esse non sono un metodo nel senso comune del termine, sono più di un metodo e insieme sono meno: non hanno del metodo la rigidità formale, né la pretesa di completezza, ma hanno una perfetta aderenza alla vita e un pregnante contenuto di valori di cui nutrirla; non hanno nulla di definitivo in quanto sono solo delle risposte a bisogni emergenti, sono l'esempio di come si possa rispondere alle esigenze educative con un atteggiamento dinamico. Si tratta di strumenti messi a disposizione di tutti gli

⁷⁵ E. Freinet, *L'école Freinet reserve d'enfants*, Paris, Maspero, 1974, pp. 214-215.

⁷⁶ E. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, op. cit., pp. 100-101.

insegnanti, al fine di risolvere dei problemi concreti. Agli occhi di Freinet, le tecniche rappresentano i mezzi d'azione, i mezzi più efficienti per conoscere il mondo, mentre il metodo costituisce l'arte di utilizzare quei mezzi in vista di una sempre più completa liberazione dell'uomo.

In definitiva, egli rifiuterà di definire in termini di "metodo" le procedure operative da lui realizzate proprio perché ogni "metodo" è la negazione della dinamicità, del dinamismo creativo, e richiede un'applicazione rigida e puntuale, in netto contrasto con il divenire della realtà. Quella proposta da Freinet non è una costruzione teorica e ideale, ma una nuova tecnica di lavoro che presenta il vantaggio di essere nata e di essere stata sperimentata all'interno delle sue classi.

- Il testo libero

Nel periodo dell'infanzia, l'individuo riceve una quantità di stimoli e di aggressioni dal mondo esterno; tutto ciò turba il suo mondo interiore. Ciascun bambino tende spontaneamente ad esprimersi, poiché ha bisogno di ripercuotere all'esterno di sé quel che si porta dentro. La libera espressione, pura e semplice manifestazione della vita, costituisce il fondamento della pedagogia freinetiana: bisogna consentire all'alunno di esprimersi in libertà e di manifestarsi senza riserve all'educatore. Il bisogno di espressione è talmente imperioso da provocare un'intollerabile sofferenza quando non lo si può soddisfare. Questo forte desiderio di raccontare e di raccontarsi trova sfogo nel "testo libero", che, in quanto promotore dell'espressione spontanea, creativa e autentica, rappresenta l'elemento basilare di una pedagogia viva.

Non bisogna confondere il testo libero con la composizione a soggetto libero; quest'ultima si ha, infatti, quando l'insegnante impone ai suoi alunni di scrivere in classe qualcosa a piacere, in un determinato momento prefissato. Gli alunni, quindi, possono scrivere quel che desiderano, ma sono obbligati a scrivere in quel preciso momento. Il testo libero deve essere realmente libero: il bambino scriverà soltanto se e quando avrà qualcosa da dire, quando avvertirà il bisogno di comunicare, di esprimersi! Il testo libero deve rispecchiare il mondo e la personalità del fanciullo, non può essere legato a nessuno svolgimento programmatico: deve riflettersi in esso la vita reale dell'autore, deve essere ispirato da eventi che lo hanno turbato, interessato, colpito profondamente; solo così può conservare la più eminente virtù pedagogica.

L'atto liberatore in cui consiste la creazione spontanea, consente al bambino di realizzarsi pienamente; tuttavia alla creazione del testo libero deve necessariamente seguire la

comunicazione, ovvero la presentazione dell'opera a tutta la classe. Mentre nella scuola tradizionale la composizione era destinata solo alla correzione del maestro e, rimanendo un lavoro strettamente scolastico, non poteva diventare un mezzo di comunicazione, nelle classi freinetiane la tipografia, stampando i testi liberi dei ragazzi e realizzando così il giornalino scolastico, permette di valorizzare i testi stampati e di farli apprezzare non soltanto dal maestro, ma anche dai compagni e dai genitori. Dunque, il testo libero rappresenta sicuramente un momento espressivo individuale, ma la sua destinazione è sociale: il bambino parla o scrive per comunicare ad altri il suo pensiero; del resto chi scrive lo fa per essere letto. Il momento individuale dà inizio a un processo di socializzazione e questo porta il bambino ad approfondire gradualmente la coscienza del suo stesso mondo: si apre in lui una nuova dimensione, quella del ripensamento, dell'organizzazione del pensiero nello schema logico del discorso, dell'espressione, ossia la dimensione sociale.

La presentazione degli scritti "liberi" alla classe è chiamata da Freinet "seduta del testo libero". Quest'ultima inizia con la lettura dei testi da parte dei rispettivi autori. Terminata la lettura, si procede alla scelta del testo da destinare alla stampa⁷⁷, mettendo ai voti i vari lavori. La scelta del testo non dovrà dipendere solo dai ragazzi, ma dall'intera comunità di cui è parte il maestro, il quale partecipa al voto. Questo è il metodo più democratico affinché il testo adottato sia quello che più possa interessare l'insieme della classe e quindi il più utile dal punto di vista formativo. È da notare che il criterio seguito dai bambini nella scelta del testo è dettato esclusivamente dalla rispondenza del suo contenuto alle loro esigenze emotive. L'essenziale è che il testo scelto risponda completamente alle preoccupazioni dominanti della classe, ai bisogni funzionali e ai desideri della maggioranza della classe. Lo sforzo che necessita la lettura di un'opera, che rappresenta la più intima e personale delle esteriorizzazioni, l'emozione che accompagna il voto, il trionfo, la gioia di vedere la propria preziosa opera stampata e divulgata, sono tutti elementi che, pur verificandosi due sole volte in un anno, hanno un'importanza e una portata educativa di gran lunga superiore alla classica stesura imposta agli alunni due o tre volte a settimana.

Spesso i testi richiedono una "messa a punto" ortografica e sintattica, al fine di assumere una forma definitiva e perfetta. Effettuata la scelta, il testo libero viene scritto alla lavagna nella sua forma originaria, con tutti gli errori e le imperfezioni. Poi, periodo per periodo, si procede alla "messa a punto" del testo. È qui che si inserisce la lezione di ortografia, di grammatica e perfino di stile. Tutta la classe partecipa con impegno a questo lavoro: si ricercano gli errori, si spiegano le

⁷⁷ Per quanto riguarda i testi che non vengono scelti, uno o due di questi vengono ricopiati su di un quaderno di testi liberi e illustrati, realizzando così un album di classe.

regole, si cercano parole sul vocabolario, si sostituisce la parola giusta al termine improprio; con questo lavoro il testo si perfeziona, si affina, si arricchisce. Finito il lavoro collettivo di messa a punto, si possono trarre dal contenuto del testo spunti per esercizi, per ricerche, per approfondimenti di aspetti che hanno destato particolare interesse. Il testo libero costituisce quindi il punto di partenza e il centro del lavoro scolastico.

Sfruttamento pedagogico del testo libero⁷⁸

La prima utilizzazione pedagogica è individuabile nell'ambito dell'insegnamento linguistico. Esistono numerosi esercizi grammaticali che prendono spunto dalle varie situazioni che si incontrano nella "messa a punto del testo" e che permettono di presentare gli elementi grammaticali nel vivo della loro funzione logica. Siccome questi esercizi sono ricavati da testi che hanno un senso per i bambini, vengono facilmente accettati e compresi, risultando quindi più proficui.

Freinet è convinto che il bambino sia in grado di apprendere normalmente e naturalmente a parlare e a scrivere una lingua perfetta grazie al solo esercizio vivo di questa lingua, senza alcuna lezione scolastica; il suo spirito imitativo, il suo vivo bisogno di perfezione è sufficiente. Egli abbraccia la concezione di Tolstoj, secondo il quale l'insegnamento della lingua e della grammatica deve attuarsi spontaneamente, senza scomposizione artificiale in elementi semplici e in regole generali: «Eliminate le definizioni grammaticali e sintattiche, le suddivisioni delle parti e delle forme del discorso e le regole generali, ma obbligate l'allievo ad utilizzare le forme del discorso, senza nominargliele, principalmente, a leggere il più possibile comprendendo quel che legge e a scrivere qualcosa di sua invenzione. Correggetelo perché ha fallito non per ciò che concerne la regola, la definizione e la suddivisione, ma per ciò che concerne la comprensione, la costruzione e la chiarezza»⁷⁹.

Secondo Freinet, il testo libero è il miglior esercizio di redazione, di ortografia e di grammatica vivente. Grazie al testo libero, l'apprendimento della scrittura e della lettura diviene una sorta di gioco: le regole grammaticali vengono apprese spontaneamente e gli errori di ortografia tendono gradualmente a scomparire senza dover ricorrere a tediosi esercizi di grammatica. Naturalmente, il testo libero non può pretendere di risolvere tutto l'insegnamento grammaticale, ma ne costituisce un punto di partenza di rara efficacia. I bambini apprendono a redigere e a leggere esattamente

⁷⁸ Per ulteriori approfondimenti si veda: C. Freinet, *Le texte libre*, BEM N. 3, 1^a édition 1960 - 2^a édition 1967.

⁷⁹ L. Tolstoj, citato in C. Baudoin, *Tolstoï éducateur*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921, p. 125.

come apprendono a parlare, in quella stessa atmosfera di vita intensa, di gioia profonda della creazione e dell'espressione liberatrice, senza lezioni dogmatiche, senza studio mnemonico e senza punizioni.

Talvolta l'interesse risvegliato da un testo libero è così forte da consentire uno sfruttamento anche nell'ambito di altre materie. Può capitare di trovarsi in presenza di un vero e proprio centro di interesse, da utilizzare in svariate attività: lavori di storia, geografia, scienze. Inoltre, il bambino abituato a esprimere ciò che sente riversa questo suo atteggiamento di spontaneità nel disegno, nella pittura, nella musica, etc. Tuttavia può anche accadere che l'interesse si esaurisca in breve, pertanto è bene che l'interesse dei bambini sia risvegliato potentemente in tutte le direzioni possibili.

Riassumendo, il testo presenta tre funzioni essenziali: scolastica (arricchimento vocabolario, miglioramento ortografia); comunicativa interna (espressione delle proprie idee e dei propri sentimenti); comunicativa esterna (possibilità di essere pubblicato in un giornale).

Vantaggi psicologici del testo libero

Ogni bambino arriva a scuola fiducioso e abituato ad esprimersi liberamente. I primi compiti imposti spingono il bambino ad abbandonare il suo mondo per entrare prematuramente e pericolosamente nel mondo degli adulti, attraverso la lettura e la copia di testi che non hanno molta risonanza nella loro vita. Ne deriva una violenta frattura, di cui psicologi e psicoanalisti hanno denunciato, prima dei pedagogisti, i gravi pericoli. Occorre, dunque, ristabilire l'unità della vita dei bambini. Come? Innanzitutto, occorre porsi nella dimensione dell'ascolto e della comprensione.

Freinet attribuisce un'importanza particolare alla liberazione psichica, all'espressione libera. Il bambino che può dire liberamente, istintivamente, tutto ciò che sente nel profondo, che può esprimere il suo odio, cantare i suoi amori, confessare i suoi errori, riferire i suoi sogni, avverte un senso di libertà interiore. Il Nostro non insegna sistematicamente ai bambini a redigere: li incoraggia semplicemente ad esprimersi. Tale tecnica di liberazione psichica abitua gli educatori ad attribuire ai pensieri e agli scritti infantili un'attenzione particolare, e consente di realizzare spontaneamente una sorta di investigazione psichica permanente. Il compito supremo dell'educatore è quello di liberare la personalità dei bambini da tutte le potenze ostili che ostacolano il fiorire della vita. Grazie alle tecniche freinetiane, esortando i bambini a esprimersi

liberamente e chiaramente, è possibile conseguire questo scopo, è possibile liberare le forze psichiche.

Il primo vantaggio psicologico del testo libero, spiega Freinet, è la normalizzazione dell'ambiente in cui il bambino è immerso. La persona che lavora e vive in un ambiente normalizzato è rilassata, equilibrata, quindi più efficiente. Il solo fatto di armonizzare vita scolastica, vita familiare e vita sociale è senza dubbio di un'enorme portata nell'ambito della formazione psicologica dei bambini. A suo avviso, una parte considerevole dei disturbi caratteriali deriva dal fatto che il bambino a scuola non ha la possibilità di esteriorizzare i propri bisogni, i propri sentimenti e le proprie tendenze. Il solo fatto di narrare il proprio vissuto, di esteriorizzare la propria infelicità, di esternare i propri conflitti interiori, di versarli nel circuito collettivo e sociale, di sperare quindi in qualche soluzione favorevole, costituisce per l'individuo uno sfogo morale e psichico che gli permette di reagire più saggiamente.

Ciascun bambino ha bisogno di essere amato, di essere considerato non come un oggetto, ma come una persona dotata di profonda sensibilità. Se le condizioni familiari e sociali non sono favorevoli, il bambino si pone alla ricerca di un rifugio rassicurante e benevolo; questo rifugio è la scuola. Poiché l'ambiente sociale non è sempre sicuro, solo la scuola può rappresentare un sostegno per il bambino immerso in un ambiente familiare negativo; essa non deve dunque considerare l'allievo come una macchina volta ad assimilare nozioni, bensì come un essere che soffre, che ha dei problemi, che ha vissuto e vive dei drammi familiari, che ha bisogno di ritrovare un po' di serenità.

La letteratura infantile apporta agli educatori dei documenti di primario valore sulla personalità psichica del bambino. I testi liberi, in cui i fanciulli possono esprimersi liberamente, costituiscono migliaia di testimonianze certe sulla vita e sullo sviluppo infantili, una finestra aperta sui loro pensieri più intimi, i loro sogni, le loro paure, etc. Pertanto, il contributo essenziale del testo libero alla psicologia è la conoscenza profonda, viva, sensibile e affettiva del bambino. Tale conoscenza del fanciullo consente di operare sulla base dei loro bisogni e delle loro tendenze, che si manifestano appunto nella libera espressione.

In definitiva, le tecniche Freinet consentono al bambino di esteriorizzare la propria infelicità, di esternare i propri conflitti interiori e di liberarsene, sia direttamente attraverso il testo libero o il disegno, o indirettamente mediante la poesia, il teatro, la musica, etc. Il bambino si esprime davanti ai suoi compagni, escludendo qualsiasi tipo di competizione, e davanti al maestro, che è un amico: in questo modo si normalizzano relazioni che danno sicurezza, necessaria per lo

sviluppo umano e il suo condizionamento sociale. Un bambino che si rifiuta costantemente di leggere a tutta la classe i suoi testi, è ben lontano dall'aver ristabilito il suo equilibrio. Lo stesso successo scolastico permette di ristabilire l'equilibrio perduto. Riuscire a scuola, quando la vita extra-scolastica è contrassegnata da una serie di insuccessi, è estremamente riequilibrante.

- Il disegno libero

Il disegno infantile non è a misura del maestro, ma è a misura dell'anima infantile, di cui ci rivelerà i segreti solo quando avremo realmente compreso il comportamento del bambino⁸⁰!

Freinet, sotto l'influenza di sua moglie Elise, da sempre promotrice dell'arte infantile, avverte l'esigenza di recuperare l'immaginazione creativa soppressa dall'insegnamento tradizionale, esclusivamente fondato sull'acquisizione del pensiero logico a scapito dello sviluppo naturale del sentimento e della creatività, e di valorizzare quindi l'esperienza estetica del bambino. Nei laboratori d'arte dell'*École Freinet*, ciascun alunno si esprime liberamente attraverso molteplici linguaggi estetici, sviluppando in se stesso una particolare sensibilità alla bellezza, che lo spinge ad agire creativamente.

Il linguaggio estetico più caro a Freinet è il disegno, straordinario strumento di espressione e di comunicazione. Attraverso questo particolare tipo di linguaggio, attraverso l'uso di colori e forme che permettono la narrazione di sé sul foglio bianco, è dato al bambino di esprimere il proprio profondo, il proprio inconscio, ogni emozione e conflitto interiore. Grazie ai segni lasciati sul foglio, il fanciullo comunica liberamente il proprio mondo interiore (stati d'animo, bisogni, impressioni, sentimenti, paure, sogni, pensieri, etc.) e riesce ad elaborare le esperienze vissute e gli stimoli provenienti dal mondo esterno. Lo studio delle tracce che il bambino lascia in quel fantastico luogo grafico qual è il foglio, può contribuire ad illuminare la conoscenza della personalità infantile.

Ogni bambino ama il disegno; quando a scuola non lo si vede disegnare, significa che è stato scoraggiato; scoraggiato dall'incapacità di rappresentare un elemento della realtà che lo circonda, scoraggiato dall'inabilità ad apprendere le difficili tecniche del tratteggio. Il disegno infantile non si basa su delle rigide regole di costruzione; in esso le linee vengono tracciate in maniera globale ed emozionale, ignorando la geometria e i modelli presentati dall'adulto, dando libero sfogo alla creatività e soddisfacendo un imperioso bisogno di libertà. In ambito scolastico, l'obiettivo da

⁸⁰ E. Freinet, M. Davau, *Le dessin libre*, in «BENP», n. 9, 1938.

perseguire non deve essere l'immagine corretta, il "bel disegno", ma la concretizzazione chiara e coerente di un'idea infantile. Bisogna tollerare ed andare oltre le imperfezioni, per ritrovare in noi quello spirito infantile animato dal desiderio e dal piacere di tracciare una linea o di ravvivare il foglio bianco con tocchi di colore. Lasciamo dunque disegnare liberamente il bambino; osserviamolo ed entriamo con lui nel suo mondo delle meraviglie, dove la realtà sposa il sogno. Il compito dell'educatore non è dunque quello di correggere i disegni dei suoi alunni, ma quello di valorizzare e promuovere il grafismo originale, ovvero un grafismo che differisce dalla realtà esatta e che sopperisce a questa esattezza con le qualità inedite dell'opera personale. Spesso i grafismi originali dei bambini di età compresa tra i quattro e gli otto anni rimandano a un significato che l'adulto non è in grado di comprendere: tali grafismi lo sorprendono, risvegliano in lui risonanze nuove; in breve non rassomigliano a niente ed esprimono tanto.

Grazie alla creazione libera, grazie all'esperienza reale, produttrice e creatrice, che permette di passare dalla conoscenza sensibile alla conoscenza logica, il fanciullo si dirige verso una comprensione personale della natura, una comprensione profonda a cui non potrebbe giungere se la natura le venisse presentata come un modello da copiare. Del resto, creare significa comprendere. La libertà dell'artista, proclamata con veemenza lungo la sorprendente avventura dell'arte moderna, è fondamentale. Dalle pratiche rivoluzionarie di Picasso, Braques e Gris, volti a trascendere un realismo troppo fedele all'oggetto e a riaffermare la libertà dell'artista, dalle loro creazioni, in cui reale e irreali si fondono in forme sinuose e colori incisivi, nasce un realismo rivoluzionario, espressione delle emozioni personali, presa di posizione dinanzi alla realtà.

Il disegno per il bambino è come una fotografia della sua realtà personale, del suo modo di vedere la realtà, la quale spesso non collima con la sua realtà oggettiva, è come una finestra che permette al fanciullo sia di guardarsi dentro sia di guardare fuori.

Un insegnamento del disegno fondato sull'obbligo di fedeltà a modelli oggettivi, un insegnamento sottomesso al criterio della verosimiglianza, quindi limitativo, non può che soffocare la spontaneità. I modelli imposti uccidono la sensibilità e l'immaginazione infantili. La vita che si manifesta nelle reazioni organiche più primitive non può che seguire un cammino spontaneo. Lo stesso insegnamento di Pavlov sui riflessi condizionati non potrebbe essere concepito prescindendo dal gioco della spontaneità iniziale da lui messa in evidenza. Se la spontaneità non intervenisse in soccorso del bambino, tutta l'educazione sarebbe impensabile. È attraverso il gioco delle pratiche spontanee che si stabilisce il *tâtonnement* sperimentale, su cui Freinet ha fondato la sua psicologia sensibile e la sua concezione dell'apprendimento naturale. È attraverso il

tâtonnement sperimentale che il bambino impara a camminare, a parlare, a disegnare. I primi disegni dei bambini vanno perfezionandosi progressivamente e naturalmente. Questo processo naturale di perfezionamento è una conseguenza di una legge semplice: un atto riuscito tende a ripetersi fino a diventare tecnica di vita su cui l'individuo può contare in ogni circostanza. Così come la mamma lascia il bambino dedicarsi ai suoi *tâtonnements* per ascendere fino alla conquista del linguaggio e del movimento stabile, l'educatore deve permettere al bambino di compiere le sue esperienze *tâtonnées*, di sviluppare le proprie potenzialità, per arrivare al disegno intenzionale.

La promozione dell'espressione libera infantile ha condotto il Gruppo Freinet a preservare l'ispirazione originale del disegno infantile, rompendo ogni legame con gli esercizi tradizionali consistenti nel ricopiare oggetti e modelli. La Scuola Moderna pone al centro della pedagogia del disegno la personalità affettiva del bambino, la cui arte appare come un'opera viva portatrice di alti valori quali sensibilità e intelligenza, che fanno accedere al mondo della poesia, del dramma, dell'avventura. La libera espressione getta una nuova luce sul comportamento infantile: è il bambino visto attraverso lui stesso; essa consente di scoprire, attraverso la non facile interpretazione di immagini e simboli, numerosi aspetti della personalità infantile. In particolare, il disegno libero rappresenta un elemento molto importante nell'evoluzione psicologica del fanciullo, in quanto esso è in grado di aiutare quest'ultimo nella percezione dell'ambiente esterno, nonché nella percezione di sé. Il disegno libero costituisce la manifestazione più chiara e semplice dell'espressione e della libertà individuale.

Concludendo, possiamo affermare che l'elemento di maggiore novità che le Tecniche Freinet hanno apportato alla pedagogia e alla psicologia è la libera espressione, che consente di fare degli interessi profondi del bambino la base di una formazione basata sull'esperienza.

- La tipografia scolastica, il giornale scolastico e la corrispondenza interscolastica

I contenuti espressi nel testo libero vengono valorizzati mediante la stampa, ossia la tipografia scolastica, strumento volto a saldare attività manuale e attività intellettuale. Tale tecnica, posta al centro della Pedagogia Freinet si ispira ai principi dell'educazione attiva, il cui fine principale è rendere il bambino attivo in classe, sia fisicamente sia intellettualmente, in opposizione all'immobilità statica imposta dalla scuola tradizionale.

Ogni tecnica nuova presuppone l'introduzione nel circuito del lavoro di uno strumento nuovo, il cui rendimento risponda meglio alle esigenze dell'ambiente tecnico e sociale. Questo nuovo strumento era, per

quel che ci concerne, la tipografia scolastica. Dal giorno in cui ho realizzato questa idea, fino ad allora chimerica, ho potuto permettere ai miei alunni di scrivere quel che avevano veduto e sentito, di raccontare gli avvenimenti più notevoli della loro vita. Questa espressione profonda, normale e naturale era ed è tecnicamente impossibile, se non si possiede la tipografia, che sola ci permette di realizzare il nostro libro di lettura, il nostro Libro di vita, come lo chiamiamo noi. Occorre che il bisogno d'espressione che appaga la tipografia trovi uno scopo e una ragione d'essere che non siano scolastici. Occorre che questa attività funzionale sia motivata. L'abbiamo motivata mediante la fondazione, in vista della tipografia nella scuola, di un giornale scolastico, che è una realizzazione esaltante perché diffonde il pensiero dei ragazzi, che assume, in tal modo, un significato sociale e umano. Il giornale della scuola è letto dagli allievi, dai genitori, dagli abitanti del paese. Ma soprattutto la tipografia e il giornale scolastico sono l'asse vitale della corrispondenza scolastica. Le nostre pagine stampate sono un'immagine perfetta dei nostri sentimenti e della nostra vita, costituiscono uno strumento di corrispondenza mirabile, permanente, tecnicamente e finanziariamente pratico⁸¹.

Freinet ribadisce che non bisogna considerare la tipografia un metodo, bensì «una tecnica di lavoro libero e creativa, al servizio di una vera educazione proletaria»⁸². I fanciulli apprendono a riflettere, a leggere, a scrivere maneggiando i caratteri tipografici, tirando le bozze di stampa, che correggono con l'aiuto del maestro. Essi pervengono con facilità e rapidità alla conoscenza di frasi, parole e lettere. Egli precisa, inoltre, che è inutile utilizzare la tipografia scolastica, se si continua a ricorrere ai manuali per la grammatica, la matematica, la geografia, le scienze: in questo modo, il barlume di luce che la nuova tecnica ha gettato sulla vita degli allievi si spegnerà, le speranze suscitate in loro renderanno ancor più difficile l'abituarsi alle pratiche tradizionali. Occorre partire da questa attività funzionale, che consente di utilizzare le energie vitali e da cui nascono svariati interessi che possono innestarsi in diversi ambiti disciplinari. Il problema è proprio l'utilizzo pedagogico di questo interesse vitale affinché possa vivificare le altre discipline.

Gruppi di tre o quattro bambini, una volta che il testo è stato messo a punto, lo passano alla stampa procedendo nel modo seguente: mentre un alunno detta la parola da comporre, un altro sceglie le lettere occorrenti e le dispone nel compositoio. Questo procedimento è molto efficace per l'apprendimento della lingua, poiché trasforma l'artificioso processo di analisi della parola in una necessità pratica per la realizzazione del testo stampato. Infatti, il bambino addetto alla stampa dovrà necessariamente osservare la parola e scomporla, per poi ricomporla; curerà la

⁸¹ C. Freinet, *Le mie tecniche*, in *La scuola del fare*, a cura di R. Eynard, Azzano San Paolo, Junior, 2002, pp. 129-130.

⁸² E. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, op. cit., p. 73.

punteggiatura, gli spazi tra le parole, la divisione in sillabe, etc. Con la composizione tipografica l'analisi delle parole viene dunque operata spontaneamente.

Vivere a stretto contatto con i bambini, ascoltarli parlare apertamente, vederli scrivere liberamente, osservarli mentre giocano e lavorano, al fine di conoscerli intimamente e di regolare ogni insegnamento sui loro bisogni e sulle loro possibilità, questo deve essere il primo compito dell'educatore. Tuttavia questo compito è troppo difficile se si rimane ancorati ai metodi tradizionali di insegnamento. La tipografia scolastica, invece, si rivela come un mezzo di espressione flessibile e pratico che permette di donare alla personalità infantile la possibilità di schiudersi. Il bambino parla, scrive e legge; tali attività non rappresentano dei doveri, bensì delle spontanee manifestazioni della sua vita.

Dalla tipografia nasce l'idea del "libro di vita". Secondo Freinet, senza giornale scolastico⁸³, la pratica del testo libero è come privata di quegli elementi vitali che ne giustificano e ne impongono l'uso. Il giornale scolastico è la migliore motivazione del testo libero: l'alunno, proprio perché sa che il suo testo potrebbe divenire pagina di un giornale, sente il bisogno di scrivere. Ciascun bambino scrive per far giungere il proprio pensiero a qualcun altro; si impegna per gli altri (lettori) e assieme agli altri (compagni). È il giornale quindi che motiva la composizione libera e che la rende uno strumento di incitamento alla scrittura. Il bambino che prende coscienza del circuito normale del pensiero, sente un bisogno naturale di esprimersi attraverso la scrittura, così come sente presto il bisogno di camminare e di parlare.

Il "libro di vita" è una raccolta di testi liberi realizzati e stampati giorno dopo giorno e poi raccolti a fine mese in una copertina per i corrispondenti. Il contenuto dei giornali scolastici è definito dai principi dello stesso metodo Freinet, la cui caratteristica è quella di partire non dalle aspettative degli adulti, ma dagli interessi veri dei ragazzi così come vengono espressi nei testi liberi. Ciò che i giornali scolastici presentano sono elementi di vita tradotti in pagine di vita. Uno dei limiti della scuola tradizionale è quello di non lasciare dietro di sé nessuna traccia del lavoro svolto; il giornale scolastico rappresenta, invece, una sorta di archivio della classe, la sua "immagine riflessa".

Il giornale scolastico, oltre a presentare gli stessi vantaggi pedagogici e psicologici del testo libero, presenta anche dei vantaggi sociali. Anzitutto, tale pratica scolastica costituendo un lavoro di gruppo, presuppone la cooperazione scolastica, onde, prepara alla cooperazione e alla

⁸³ È interessante notare che negli anni '20 l'educatore polacco Janusz Korczak (1878-1942) utilizza il giornale scolastico come strumento educativo, volto non soltanto al perfezionamento della scrittura e all'incitamento alla lettura, ma anche e soprattutto all'apprendimento della libertà espressiva. Si veda: J. Korczak, *La gazette scolaire*, traduzione di Z. Bobowicz, Clemi, Paris 1988.

responsabilità sociale.

Il giornale scolastico è un lavoro di *équipe* che prepara praticamente alla cooperazione sociale dei bambini. La stampa ha i suoi responsabili, la cui sorveglianza è seria poiché essa condiziona un'attività sociale di cui tutta la classe avverte la necessità. Il lavoro di ciascun alunno fa parte di un tutto che necessita diligenza, applicazione e perfezione. A ogni tappa del suo processo, la redazione e la diffusione del giornale scolastico sono la migliore delle preparazioni alle responsabilità sociali⁸⁴.

Inoltre, il giornale riportando ogni mese in famiglia gli aspetti – colti dal punto di vista dei ragazzi – della vita del paese o del quartiere, realizza “tecnicamente” il rapporto scuola-famiglia; tale strumento diviene una finestra aperta sull'ambiente sociale, in quanto lega funzionalmente e affettivamente vita e scuola. Infine, scegliere un testo libero fra i vari testi letti e mandarlo in stampa costituisce un grande esercizio di autogoverno, in quanto il bambino deve prendere una decisione autonomamente, assumendosene la piena responsabilità. È proprio in questo momento che si gettano le basi di una piena conquista dell'autonomia sociale.

La scuola Freinet predispone di un servizio di scambi interscolastici nazionali e internazionali, grazie ai quali si stabilisce un contatto con il mondo esterno, si scoprono nuovi paesi, nuove città, nuovi modi di vivere. Tra le tecniche freinetiane, la corrispondenza occupa un posto privilegiato perché essa è in grado di formare in modo naturale nel bambino l'uomo cosciente, equilibrato e attivo di domani. Essa conduce a una vera formazione culturale, offrendo a ciascun bambino delle possibilità di azione sull'ambiente, ampliando il suo campo di esperienza e favorendo il suo inserimento nella società.

L'importanza pedagogica di tale tecnica risiede nella possibilità di sviluppare, attraverso la scoperta dell'altro e dell'altrove la nozione del diritto alla differenza. Il “libro di vita” viene pertanto scambiato reciprocamente tra un certo numero di scuole che usano la stessa tecnica, divenendo l'elemento attivo e permanente della corrispondenza interscolastica. Il servizio di scambi interscolastici internazionali consente di mettere le classi francesi in relazione con delle classi straniere, favorendo la cooperazione e la comprensione internazionale. Uno dei meriti maggiori dell'educatore francese è proprio l'aver creato una rete di comunicazioni interscolastiche, in cui sono previsti momenti di scambio, di collaborazione, di aiuto e di sostegno. Metodi simili vanno oltre il semplice insegnamento orale, in quanto, sollecitando la partecipazione attiva del bambino, lo portano a fare delle autentiche e vive esperienze: preparano così il terreno a una vera

⁸⁴ C. Freinet, *Le journal scolaire*, Montmorillon (Vienne), Rossignol, 1957, p. 89-91.

conoscenza.

La corrispondenza permette all'alunno di riscoprire la sua vita di bambino al servizio della: comunicazione/espressione (una necessità vitale per il bambino, necessità di entrare in relazione per comunicare le sue sensazioni); affettività (il bambino, grazie alla corrispondenza, scopre la forma per soddisfare il suo bisogno di affettività e rinforzare il suo equilibrio interiore); apertura (il bambino chiede, cerca, approfondisce, per dare risposte alle domande che provengono dal di fuori, prende coscienza delle sue condizioni di vita, della vita del suo quartiere, del suo paese, stabilendo comparazioni arricchenti).

Bisogna evitare, naturalmente, che la corrispondenza inseguia moduli teorici, favorendo, invece, lo spirito d'indagine e lo scambio naturale di documenti ed esperienze. In questo modo gli scolari non adempiono un puro dovere scolastico, né studiano soltanto per il maestro, ma rispondono alle proprie esigenze conoscitive e a quelle dei corrispondenti. La loro preoccupazione principale non è più: «cosa penserà il maestro?», ma: «che penserà il mio corrispondente di questo lavoro?». Ogni bambino pone, a nome di tutta la classe, svariate domande al suo corrispondente e comunicherà poi a tutti la risposta ottenuta. *È antico il vostro paese? C'è nulla di medioevale? Ci sono fiumi o laghi?* Le domande nascono una dopo l'altra e non resta che scegliere; ciò testimonia l'interesse con cui i bambini partecipano alla vita dei corrispondenti e la traduzione in termini di cultura dell'affettività iniziale. In questo modo, la corrispondenza si traduce ben presto inevitabilmente in studio dell'ambiente. Tale studio permanente dell'ambiente conduce naturalmente a delle conoscenze geografiche. La geografia nella scuola Freinet è sostanzialmente la conoscenza del paese, della provincia, della Francia, del mondo, conoscenza che ha uno scopo umano: la miglior utilizzazione sociale dell'inter-comprensione e della cooperazione.

Freinet pone alla base dell'insegnamento geografico la conoscenza dell'ambiente locale⁸⁵, ossia del luogo in cui l'alunno vive, promuovendo così quella geografia di cui Rousseau rappresenta il precursore: la geografia locale. A proposito di Emilio il ginevrino scrive: «I suoi primi due punti geografici saranno la città in cui dimora e la casa di campagna di suo padre. Si occuperà poi dei luoghi che si estendono tra l'una e l'altra, dei fiumi, dei dintorni ed, infine, dell'aspetto del sole e del modo di orientarsi». E continua: «Se egli sbaglia, lasciatelo fare, non vi affrettate a correggere i suoi errori, ma aspettate in silenzio ch'egli sia in grado di vederli e di correggerli da solo; tutt'al più, cogliendo qualche favorevole occasione, fate in modo che egli possa avvertirli. Se egli non si ingannasse mai, non potrebbe mai imparare bene»⁸⁶.

⁸⁵ Si veda: C. Freinet, *Le milieu local*, BENP, n. 24, 1946.

⁸⁶ J. J. Rousseau, *Emilio*, citato in A. Ferrière, *La scuola attiva*, Firenze, Marzocco, 1958, p. 65.

- Gli schedari scolastici

Poiché la ricchezza dei documenti raccolti nei numerosi lavori di ricerca impone una documentazione mobile, sempre a portata di mano, Freinet decide di realizzare degli “schedari scolastici”. Il contenuto dei libri, spesso troppo complessi e difficili da comprendere, viene selezionato, ritagliato e incollato su schede. Il grande vantaggio dello schedario consiste nel fatto che, in quanto documento mobile, è più facile da consultare e più adatto a un insegnamento individualizzato; si tratta di uno strumento pratico, agile, vivente, che rispecchia i problemi e gli interessi della classe. Inoltre, lo schedario può e deve essere aggiornato, arricchito, integrato dai ragazzi stessi che scelgono e classificano tutti i documenti da loro considerati utili.

Lo “schedario del calcolo” è insieme schedario di studio e di documentazione. Esso rende realmente pratico lo studio matematico legato alla vita e agli interessi dominanti dei bambini. Tuttavia poiché i programmi pongono l’obbligo di insegnare agli alunni nozioni che non possono essere aderenti alla loro vita, Freinet cerca di trovare un “ponte” tra l’interesse e le necessità scolastiche, fra la scuola ideale e gli obblighi imposti dai programmi, con l’aggiunta di uno schedario di esercizi, contenente problemi matematici conformi ai programmi, ma corrispondenti comunque al livello dei bambini e connessi con il loro centro d’interesse.

Per la padronanza dei meccanismi nel calcolo, nella grammatica e nell’ortografia, Freinet ricorre agli schedari autocorrettivi di calcolo e di grammatica. Nella scheda autocorrettiva, accanto alla “scheda domanda” vi è la “scheda risposta” che il ragazzo controlla quando ha terminato l’esercizio. In questo modo, egli ha la possibilità di lavorare e di controllarsi da sé, di abituarsi quindi al lavoro autonomo.

I documenti dello schedario, che aiutano ad allargare il cerchio delle conoscenze, risultano utili anche per approfondire le ricerche geografiche e storiche. L’insegnamento tradizionale, consistente sostanzialmente nel far memorizzare nomi e formule in vista degli esami, trascurava tutto il lato vivo e umano della geografia e della storia. Attraverso documenti stampati e inseriti negli schedari scolastici è possibile acquisire con facilità preziose nozioni storiche e geografiche.

Infine, un’altra importante realizzazione freinetiana è rappresentata dalle “biblioteche di lavoro”, autentiche enciclopedie infantili di carattere scientifico e culturale. Esse contribuiscono a completare e ad arricchire la documentazione, realizzando una collezione di opuscoli, grazie ai quali i ragazzi possono informarsi, studiare, arricchirsi.

Invece di munire gli scolari di una trentina di libri uguali per ogni materia, collochiamo questi libri ed

altri ancora nella nostra "biblioteca di lavoro", in modo da avere sottomano una più ampia documentazione. Associamo i manuali a tutta la documentazione che potremo mettere a disposizione del ragazzo e il manuale potrà allora adempiere il suo compito umano e pedagogico⁸⁷.

- Il calcolo vivente

Con il calcolo vivente Freinet ha proposto un cammino pedagogico che permette a ciascun bambino l'appropriazione delle strutture matematiche attraverso il metodo naturale di apprendimento utilizzato anche per l'acquisizione del linguaggio. I bambini, a partire da situazioni reali e vive, effettuano ricerche individuali o di gruppo. Essi elaborano progressivamente i diversi concetti matematici in relazione costante con la vita quotidiana e anche con l'immaginazione e l'affettività dei bambini. Non si tratta di scoprire la soluzione di un problema imposto dal maestro e arrivare ad essa attraverso il ragionamento deduttivo, ma di cercare di analizzare una situazione in maniera matematica. Mentre nel problema tradizionale i dati sono forniti fin dall'inizio, nel calcolo vivente la ricerca dei dati, la selezione di quelli che si utilizzeranno in un dato percorso, formano parte del processo di appropriazione.

«Se il bambino non comprende né il senso né la portata dei problemi che gli ponete; se questi non sono per lui che degli esercizi formali che tenta di risolvere formalmente, non con la sua intelligenza e il suo cuore, ma con la sua memoria, la scuola lavora per così dire a vuoto e i risultati pratici ottenuti sono sempre sproporzionati alla somma di pene e di sforzi che si sono imposti maestri e allievi. Immaginiamo che un giorno, invece, un avvenimento sociale o scolastico faccia sentire ai bambini la necessità di certi calcoli, che la loro attività sia fortemente motivata, essi potranno approfondire in qualche minuto quel che due ore di lezione non erano servite a fargli comprendere, essi apprenderanno avidamente in un lasso di tempo sorprendentemente breve tutto ciò che la vostra abilità non aveva saputo fargli apprendere. È il trionfo scolastico dell'interesse genetico, della vita che, sola, realizza e costruisce, per delle vie spesso ancora misteriose»⁸⁸.

Generalmente si afferma che il bambino, nel momento in cui arriva a scuola, non possiede il *concetto di quantità* (nozione di numero). Questa affermazione, precisa Freinet, è giusta se per concetto di quantità si intende un'astrazione razionale; è naturale che un bambino di sei anni non abbia la maturità necessaria per formulare dei concetti. Ma se manca del concetto astratto di quantità, non manca certo della conoscenza di quantità concrete. Non conoscerà i numeri in senso

⁸⁷ C. Freinet, *La scuola del fare*, a cura di R. Eynard, cit., p.132.

⁸⁸ C. Freinet, *La technique Freinet*, in «BENP», n. 1, 1937.

scolastico, ma conosce molte parole con un significato quantitativo e le sa usare perfettamente e appropriatamente in rapporto a concrete situazioni reali.

Secondo Freinet, il calcolo meccanico funziona a vuoto se non è mosso e motivato da un principio vivo che funga da base di partenza e senza di cui non è possibile acquisire una cultura matematica. A suo avviso, l'acquisizione dei meccanismi è solo un aspetto accessorio della comprensione intelligente del calcolo. Ciò che importa è il senso matematico, risultato di un lungo apprendimento a base di *tâtonnement* sperimentale.

Il calcolo vivente, ossia legato alla vita, è quello che il bambino inconsapevolmente esplica nella vita quotidiana ogni volta che si trova di fronte a situazioni quantitativamente problematiche. Questa tecnica consiste essenzialmente nel motivare l'apprendimento aritmetico partendo dalla soluzione di problemi matematici posti dalla vita di classe. Come per l'apprendimento della lingua, così per quanto concerne l'apprendimento aritmetico, occorre creare nella scuola le condizioni perché il calcolo scaturisca dalla vita della comunità scolastica. È inutile far eseguire ai bambini delle operazioni di cui non sentono il bisogno o di cui non comprendono lo scopo. Bisogna far risolvere tanti problemi vivi, reali, così da osservare i processi effettuati dalla mente dei ragazzi, i quali, se hanno appreso secondo un metodo naturale, attiveranno prima di tutto le strategie di intelligenza e di sensibilità, per cercare di capire il problema, e poi si cimenteranno nello svolgimento dell'operazione. Il problema deve essere dunque un problema del fanciullo e non del maestro. Non ha alcun senso "dare un problema"; il problema è tale se qualcuno lo sente come problema. Innumerevoli sono le necessità di calcolo che si presentano in una comunità. Il calcolo è implicito, per esempio, nel gioco: esistono centinaia di giochi che comportano tutta una serie di operazioni aritmetiche (la numerazione, la percezione visiva del numero). Lo stesso lavoro connesso alla tipografia presenta continuamente necessità di calcolo. Il bambino acquisisce così delle nozioni che sono per lui degli strumenti di vita. Nelle parole di Freinet, il calcolo vivente, strumento di analisi della realtà, è la migliore soluzione pedagogica.

L'esercizio proposto in classe, oltre a essere motivato, deve essere anche individualizzato. A questa esigenza rispondono le schede di calcolo auto-correttive, escogitate per la meccanica e sistematica esercitazione al calcolo, suddivise in unità in ordine crescente di difficoltà. La grande quantità delle schede, la varietà degli esercizi che propongono, la gradualità e la progressività delle difficoltà, permettono a ognuno di procedere secondo il proprio ritmo e di divenire facilmente autonomi. L'esercitazione individualizzata permette di valorizzare tutti: per i meno dotati si offrono possibilità di recupero attraverso esercizi adeguati alle loro capacità e che quindi non

forzano artificialmente il loro ritmo di apprendimento; mentre i più dotati hanno la possibilità di sviluppare appieno le loro capacità.

Anche per quanto riguarda le scienze, le lezioni verbali devono cedere il passo alla sperimentazione, all'osservazione e all'esperienza. Tutte le lezioni che si tengono nella Scuola Freinet sono essenzialmente pratiche e vive. È la vita stessa, non la regola, che fa nascere le lezioni: la regola ne rappresenta semplicemente il risultato critico. L'intento di Freinet non è tanto quello di insegnare le scienze, quanto quello di far nascere nei suoi alunni il gusto per la ricerca, di promuovere in essi l'atteggiamento scientifico, l'approccio scientifico, quindi intelligente, alla vita. Ancora una volta il Nostro fa suo l'insegnamento propinato da Rousseau, il quale a proposito di Emilio scrive: «Non è nostro compito insegnargli delle scienze ma soltanto dargliene il gusto affinché, in seguito, le possa amare, ed iniziarlo al metodo con cui potrà impararle quando questo interesse si sarà meglio sviluppato. In questa precauzione sta certamente un principio fondamentale di ogni buona educazione». Ed aggiunge: «Piuttosto che insegnargli una verità è opportuno fargli presente come bisogna adoperarsi per scoprire sempre la verità»⁸⁹.

- I piani di lavoro

Fin dagli inizi della sua attività educativa, Freinet cercò di instaurare nelle sue classi un tipo di ordine che riconoscesse voce in capitolo al ragazzo, sia per quanto riguarda l'organizzazione della classe sia per quanto riguarda l'organizzazione del lavoro, attraverso la presa di coscienza progressiva della necessità della comunità.

La scuola tradizionale ha i suoi piani di lavoro definiti dall'esterno, con i libri di testo, i programmi e gli orari. Nella scuola Freinet, l'attività scolastica degli allievi non viene stabilita in anticipo, ma viene preparata il lunedì, tutti insieme, con il "piano di lavoro settimanale", la cui applicazione comporta: l'esistenza di una programmazione a lunga scadenza, in cui si inserisce la programmazione individuale; un'impostazione del lavoro fondata sullo svolgimento di attività motivate; la presenza di strumenti che rendono possibile l'attività individualizzata.

Una volta compilati, i piani settimanali vengono affissi a una parete dell'aula. Appena si intravede la possibilità di dedicarsi ad attività libere, ogni alunno si reca al tabellone ove sono esposti i piani, vede quello che ha da fare e inizia il proprio lavoro. Ciò impedisce che si verifichino situazioni di caos e di disordine quando si passa dalle attività collettive a quelle libere. Il sabato si

⁸⁹ J.J. Rousseau, citato in A. Ferrière, *La scuola attiva*, op. cit. p.65.

staccano i piani dal pannello cui sono stati affissi, affinché ogni alunno possa effettuare il bilancio della propria attività. Prima dell'inizio della scuola, vengono stabiliti il piano generale e il piano annuale, a cui ci si rifà in ogni momento, in particolare quando si stabiliscono i piani settimanali.

Nella scuola così organizzata, la dimensione temporale che rappresenta il principale punto di riferimento è la settimana. Il lunedì mattina ogni alunno riceve un modello comprendente: per la grammatica, certi lavori collettivi e alcune schede di grammatica concordate con l'insegnante; per il calcolo, un programma con pratica di lavoro individuale e sociale e alcune schede dello schedario di calcolo; per la composizione, le indicazioni per alcuni testi liberi individuali e di gruppo; per la storia, la geografia e le scienze, argomenti tratti generalmente dalle esperienze svolte la settimana precedente o dal piano di lavoro annuale, su cui effettuare delle ricerche individuali o di gruppo.

In definitiva, Freinet è riuscito a comporre, grazie a un programma elaborato sulla misura dei bisogni e delle capacità di ciascuno, l'attività collettiva in modo unitario.

1.4. La condanna della scuola tradizionale

Secondo i metodi tradizionali, tutta la conoscenza è racchiusa nella testa dei maestri o nei libri. Per accedervi, la scuola ha previsto un'infinità di metodi, di processi e di trucchi il cui insieme costituisce ciò che noi chiamiamo scolastica. Né i genitori né gli educatori osano immaginare che queste conoscenze siano latenti nell'esperienza infantile, da cui bisogna partire.

Nella vecchia scuola il maestro istruisce i suoi alunni, talvolta pretende anche di educarli. Noi diciamo: è il fanciullo stesso che deve educarsi, elevarsi, con l'aiuto dell'adulto. Noi spostiamo l'asse educativo: il centro della scuola non deve essere più il maestro, ma il fanciullo⁹⁰.

Pedagogia tradizionale e Pedagogia Freinet a confronto

Il maestro della scuola tradizionale costituisce l'asse centrale, l'unico riferimento: tutto parte da lui e tutto ritorna a lui. Nella scuola moderna, invece, è il bambino ad essere posto al centro delle preoccupazioni e delle azioni. Sono gli allievi che contribuiscono al proprio sviluppo e a quello

⁹⁰ C. Freinet, *Verso un metodo d'educazione nuova per le scuole popolari*, IE, 1928, citato in E. Freinet, *Nascita di una Pedagogia Popolare*, op. cit., p. 65.

degli altri membri della società scolastica della classe.

Nella pedagogia tradizionale, il bambino non è indotto a parlare che per dare delle risposte alle domande poste dal maestro, oppure per ripetere ciò che ha appreso. Allo stesso modo, egli scrive unicamente per riformulare un pensiero dell'adulto appreso, o per sottoporsi al dettato. Nella pedagogia Freinet, i bambini parlano, discutono, raccontano spontaneamente, per soddisfare il naturale bisogno di espressione e di comunicazione. Essi non leggono ad alta voce soltanto per esercitarsi, ma per far conoscere agli altri ciò che essi hanno letto o scritto. Essi non scrivono per riprodurre ciò che è stato scritto o detto, ma per comunicare, per avere uno scambio costruttivo con i compagni e con il maestro, il quale è al servizio dei bambini, egli è il regolatore del lavoro, il «sostegno-barriera».

Nella pedagogia tradizionale, la lavagna è lo strumento essenziale; il lavoro che viene svolto in classe è destinato ad essere cancellato. È effimero. Quel che è immutabile è il sapere quasi sacro attinto esclusivamente dai manuali, gli stessi per tutti. Nella pedagogia Freinet, è il lavoro cooperativo ad essere immutabile. I libri sono consultabili nella biblioteca di classe, una biblioteca evolutiva, che offre un sapere in divenire, fornendo delle risposte a dei bisogni emergenti.

Nella scuola tradizionale, la conoscenza scientifica è proposta come preconfezionata ai bambini, che l'acquisiscono dall'esterno. Il maestro tradizionale cerca di inculcare un'idea, una dottrina, riempie la mente di un contenuto, asservendo e non liberando l'allievo. Nella scuola moderna, il *tâtonnement* sperimentale⁹¹ permette al fanciullo di accedere alla scienza per mezzo della sua esperienza. Come osserva Dewey, l'esperienza del fanciullo, illuminata dal pensiero, è il vero metodo.

Nella pedagogia tradizionale, il maestro organizza il lavoro, decidendo tutto da solo; egli propone i compiti e l'alunno li esegue. Nella pedagogia Freinet, è l'istituzione cooperativa che organizza il lavoro collettivo; l'allievo diviene responsabile del suo lavoro individuale. Molto spesso il lavoro è un vero e proprio atto sociale. Fortunatamente siamo lontani oggi dalla rigidità dell'«ancien régime» dell'educazione – per usare una calzante espressione deweyana – in cui l'ordine autoritario impediva la comunicazione fra gli allievi e fra questi e il maestro, tuttavia non possiamo negare che la scuola odierna presenti ancora certi aspetti che continuano a farle guadagnare l'appellativo di “scuola tradizionale”.

Sebbene aspre critiche alle lacune dei metodi pedagogici tradizionali siano state mosse da svariati educatori e riformatori, le accuse di Freinet nei confronti dell'educazione tradizionale

⁹¹ Per Freinet, il *tâtonnement* sperimentale è la condizione primaria per modernizzare la scuola, per promuovere l'apprendimento scientifico, per valorizzare la creatività e l'attività produttiva.

rivelano l'originalità del suo pensiero. In sostanza, egli auspica una totale riforma della scuola, che deve essere liberatrice, efficace, diversificata ma unitaria, aperta a ciò che la circonda e inserita nel mondo.

La prima pecca della scuola tradizionale è, a suo avviso, l'incapacità di preparare alla vita, per via della netta separazione istituita tra istituzione scolastica e realtà, tra educazione e vita. Ai suoi occhi, «la scuola sarebbe - ed è in realtà - un'isola⁹² intenzionalmente tagliata fuori dall'ambiente, un luogo in cui si penetra solo in punta di piedi, in cui si parla una lingua, si usano parole e intonazioni tanto più apprezzate quanto più si distaccano dall'espressione attiva del bambino in strada e in seno alla famiglia»⁹³. È interessante richiamare il lettore a una viva analogia che questo pensiero di Freinet mostra con quello di Dewey. Secondo quest'ultimo, l'educazione tradizionale separa la scuola dalla vita, isola l'alunno dai suoi compagni e dal suo stesso mondo familiare; non è quindi capace di educare, poiché prescinde dall'esperienza della vita quotidiana degli alunni. Portare la vita nella scuola, rendere la scuola continua con la vita, rappresenta il principio dell'educazione attiva propugnata dal filosofo pragmatista. L'esperienza che ha luogo nell'educazione tradizionale è imposta dal di fuori agli alunni; perciò si inserisce nella loro precedente esperienza con sforzo e coazione, generando una scuola dai procedimenti autocratici e duri. L'esperienza che ha luogo nell'educazione progressiva, invece, continua quella che gli alunni vivevano nella loro vita extrascolastica e prescolastica; essa perciò non ha bisogno di essere imposta, poiché è l'interesse degli alunni che la sollecita. È sull'interesse che riposa qualsiasi lavoro costruttivo e intelligente. Come ha sapientemente affermato Piaget, esigere che lo sforzo dell'allievo provenga da lui, anziché essergli imposto, e che la sua mente lavori realmente, anziché ricevere dal di fuori conoscenze già pronte, significa rispettare le leggi dell'intelligenza.

Per la maggior parte degli educatori, il bambino è un essere neutro che può apprendere solo a scuola, come se la vita extra-scolastica fosse priva di valore. Si dimentica che a 5 anni, il bambino ha già, per esperienza, accumulato una quantità considerevole di conoscenze. Di questa esperienza, la pedagogia tradizionale non tiene affatto conto. Il bambino, entrando in classe, lascia il suo bagaglio vivo e aspetta passivamente che la scuola gli distribuisca un nutrimento per il quale non ha appetito e che digerirà molto difficilmente.

Nella visione freinetiana, il bambino è costretto a vivere due vite: la vita autentica e completa condotta a stretto contatto con la natura, prima e vera educatrice, e la vita a scuola, dove l'autorità

⁹² Si noti che anche la Montessori ricorre alla metafora dell'isola; a suo avviso, il mondo dell'educazione scolastica «è una specie di isola dove gli individui, avulsi dal mondo, si preparano alla vita rimanendone estranei» (M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1992, p. 9.).

⁹³ C. Freinet, *L'originalité des «Techniques Freinet de l'École Moderne»*, in «Techniques de Vie», n.3, 1960, p. 3.

del maestro reprime ogni manifestazione di libera attività. È la scolastica ad innalzare il muro che separa scuola e vita. Nella scuola tradizionale, all'insegna di lezioni, di compiti imposti, di ascolto passivo, di classifiche, di votazioni, di punizioni, vige l'opposizione maestro-allievo. Il bambino è costretto a obbedire incondizionatamente; egli si abitua a pensare secondo le norme della scuola e a reprimere le proprie tendenze. Un'educazione di questo tipo, volta a soffocare le individualità in formazione, comporta la creazione di esseri passivi; la passività, del resto, non è che la reazione naturale contro gli ostacoli che la scuola pone allo sviluppo delle personalità. Occorre tener presente che gli alunni sono per natura attivi e che si educano con maggiore sicurezza e rapidità quando lavorano autonomamente, quando manipolano, costruiscono, riflettono.

Per Freinet la piaga della scuola tradizionale è rappresentata dalla disintegrazione del pensiero infantile; per evitare questa disintegrazione continua, bisogna partire dall'interesse del bambino, che costituisce la molla dell'apprendimento⁹⁴, prendendo in considerazione le sue esigenze e le sue possibilità. Tuttavia la scuola non è in grado di adattarsi né ai bisogni del bambino né all'evoluzione rapida della società: l'ambiente progredisce alla velocità 10 e la scuola alla velocità 1,

⁹⁴ La concezione freinetiana sembra avvicinarsi alla concezione di Dewey e alla teoria vygotskijana. Secondo quest'ultima, ogni apprendimento è possibile soltanto se costruito sull'interesse del bambino, dove l'interesse non è altro che la tensione specifica dell'apparato psichico del bambino verso un determinato oggetto. Esso è il motore naturale del comportamento infantile, è l'espressione dell'aspirazione istintiva, indicazione del fatto che l'attività del bambino coincide con le sue esigenze organiche. Il principio psicologico generale dell'educazione dell'interesse afferma che: perché l'oggetto ci interessi, esso deve essere collegato a qualche cosa che ci ha stimolato, che è già conosciuto, e deve sempre racchiudere in sé alcune forme di attività, altrimenti risulterà vano. Da un interesse infantile verso un nuovo interesse infantile: questa è la regola (Vygotskij, 1926). Si noti che ancor prima di Vygotskij, il pedagogista tedesco J. F. Herbart (1776-1841), introducendo l'interesse come punto cardine del suo pensiero pedagogico, giunge a postulare una dettagliata teoria dell'apprendimento, a partire dalla definizione di questo interesse come motore dell'apprendimento stesso: l'apprendimento avviene attraverso una disposizione attiva del soggetto. Egli distingue due tipi generali di interesse: oggettivo (che parte dall'oggetto) e soggettivo (che si identifica con lo stato d'animo del soggetto). Dal punto di vista formativo, lavorare a partire dagli interessi soggettivi degli alunni è possibile, a suo avviso, solo partendo dagli interessi attuali degli alunni stessi. All'interesse oggettivo e a quello soggettivo corrispondono rispettivamente un interesse propriamente conoscitivo (suddiviso a sua volta in empirico, teoretico ed estetico) e uno più empatico o partecipante (distinto a sua volta in simpatetico, sociale e religioso). Questi due momenti, che non devono essere pensati come rigidi e sequenziali, ma come contemporanei e interscambiabili, possono essere visti come i punti focali dell'apprendimento; questi punti mirano a chiarire l'oggetto di studio, per poi istituire associazioni tra le varie conoscenze e organizzare il tutto in un sistema strutturato. L'interesse, nella definizione di Dewey, non è altro che «una forma dell'attività auto-espressiva». Gli interessi rappresentano dei «poteri sorgenti», che vanno attentamente osservati, in quanto indici dello stadio di sviluppo raggiunto dal bambino. Il punto di partenza dell'interesse è il bisogno dell'io di esprimersi, di realizzarsi. Poiché l'interesse rappresenta la manifestazione del bisogno di auto-espressione del fanciullo, esso non ha bisogno di incentivi esterni per manifestarsi; il compito dell'educatore consiste semplicemente nell'individuare quelle potenzialità individuali che si offrono a lui come punti d'appoggio per edificare la sua opera educativa e nel soddisfare i bisogni degli alunni.

per cui si registra uno scarto crescente che è all'origine di tutti i mali della scuola tradizionale. L'educatore che procede a velocità 1 accetta tale scarto, ci si abitua; del resto è stato così a lungo condizionato dalla vecchia pedagogia che ne è rimasto stregato. I bambini, invece, agiscono, vivono e pensano a velocità 10, a velocità massima⁹⁵. Secondo Freinet, la soluzione consiste nel ritrovare la vita, nel servirla; di conseguenza, la scuola deve abbandonare le vecchie pratiche scolastiche e adattarsi alla società, soggetta a repentini cambiamenti; deve adattarsi necessariamente ai nuovi bisogni dei bambini e dell'ambiente che li circonda. La scuola moderna presuppone un cambiamento profondo nei processi psicologici e pedagogici imposti dalla scolastica. Occorre, innanzitutto, coltivare unicamente il successo, senza di cui l'individuo non può vivere, in quanto è affermazione della sua vitalità e della sua potenza. Psicologi e psicoanalisti affermano che il fallimento costituisce per i bambini l'ostacolo più temibile per il loro sviluppo: gli insuccessi che il bambino riporta nell'ambiente scolastico si ripercuotono sui comportamenti che egli assumerà nella vita⁹⁶.

La vita è una permanente esperienza *tâtonnée*, la vita è perenne ricerca. Ne deriva che bisogna fare appello alle osservazioni e alle scoperte degli alunni, al fine di legare l'insegnamento alla vita. La scuola pretende di possedere il monopolio dell'istruzione, come se non si potesse verificare, al di fuori di essa, acquisizione e arricchimento. In realtà, quando si esce da scuola, si innesca un processo d'acquisizione e di perfezionamento diffuso, complesso e intuitivo, anziché formale, misurabile e cosciente come è invece quello messo in atto dalla scuola. La vita insegna perché le sue lezioni sono dispensate dall'azione complessa di tutti i suoi elementi essenziali, che passano subito nel subconscio per arricchire la natura profonda dell'individuo. Gli insegnamenti della vita si dirigono verso la zona di affioramento dell'inconscio, pronti a influenzare in maniera decisiva i pensieri e gli atti dell'individuo, opponendosi vittoriosamente agli insegnamenti dogmatici e all'insegna del verbalismo dispensati dalla scuola tradizionale.

Sicuramente la parola è l'espressione del pensiero, ma nel bambino la comprensione e l'espressione gestuali precedono la comprensione e l'espressione verbali. Dai sei ai nove anni il bambino non può comprendere, per esempio, un ragionamento matematico senza manipolarlo o giocarci in qualche modo. In generale, il bambino non è in grado di comprendere ciò che non

⁹⁵ Con il passare degli anni, le cose non sono affatto migliorate: ancora oggi la scuola non è in grado di assimilare i cambiamenti del mondo esterno. Il divario fra scuola e società, che inevitabilmente ne deriva e che costituisce un grosso limite del sistema educativo, si traduce in una scarsa corrispondenza tra preparazione scolastica e utilità concreta dello studio.

⁹⁶ Piaget, per esempio, sostiene che solo il successo è in grado di guarire i bambini dalle turbe della volontà, del lavoro e, di conseguenza, da quelle dell'attività intellettuale stessa.

corrisponde a un'attività reale. Il bambino non è in grado di esprimere tutto quel che comprende attivamente, né di esprimere un'operazione complessa senza effettuarla manualmente o mimarla. Come afferma H. Wallon, il bambino manifesta una «viscosità mentale» che rende impossibile, all'inizio, il funzionamento intellettuale autonomo; tale viscosità mentale dovrebbe imporre l'utilizzazione del corpo e, in particolare, della mano come attività propedeutica all'attività intellettuale. «I meccanismi dell'azione» - scrive lo psicologo francese - «si impratichiscono prima di quelli della riflessione; quando il bambino vuole rappresentarsi una situazione, non riesce a farlo se prima non vi si lancia in qualche modo con i suoi gesti».

Quanto detto ci porta a riconoscere ancora una volta la fondatezza dei metodi della Scuola Moderna. L'attività intellettuale non può concepirsi che nel prolungamento dell'attività manuale e fisica, suscettibili di offrire l'indispensabile arricchimento dell'intelligenza astratta. Il lavoro-gioco freinetiano costituisce il punto di partenza e di arrivo dell'attività intellettuale; il lavoro intellettuale trarrà vantaggio dalla serietà e dall'attenzione prolungata che caratterizza il lavoro-gioco e il gioco-lavoro.

In definitiva, i metodi tradizionali sviluppano nel bambino esclusivamente automatismo e passività: tutte le iniziative partono dal maestro; l'allievo è chiamato soltanto ad eseguire gli ordini. Le tecniche freinetiane, invece, favoriscono l'originalità del bambino, stimolano la sua mente, contribuendo a creare un clima favorevole all'auto-creazione della sua personalità. Freinet concepisce la scuola come un luogo in cui vivere, agire liberamente e consapevolmente, esperire, scoprire se stessi nel rapporto con gli altri; e non come un luogo in cui si deve imparare un sapere dato per certo e quindi dogmatico⁹⁷. Quella da lui promossa è una scuola che proponga un'educazione integrale, ovvero un'educazione che sviluppi tutti gli aspetti e le potenzialità della persona, un'educazione che promuova lo sviluppo armonico dell'individuo. Opposto al modello trasmissivo, egli propone un modello costruttivo di scuola, in cui i bambini diventino capaci di costruire con l'aiuto dei propri compagni e del maestro la loro propria realtà e personalità.

⁹⁷ Come ha lucidamente osservato Bertolini (1988), al diffondersi dell'errata interpretazione della scuola come luogo in cui si deve insegnare e imparare un sapere dogmatico ha contribuito la trasformazione dell'educazione da forza rivoluzionaria a forza conservatrice. Nel mondo classico, l'educazione nacque come forza rivoluzionaria, come guida per l'umanità, come movimento rivolto a diffondere nuovi ideali. Tuttavia fu anche nel mondo classico che ebbe inizio la scissione del popolo in classe colta e classe incolta. La classe colta, anziché condurre l'umanità verso una maggiore consapevolezza di sé, ritenne di dovere approfondire le proprie ricerche in vista di cogliere l'essenza del mondo; e l'educazione da strumento per diffondere un atteggiamento perennemente aperto alla ricerca, divenne strumento per diffondere un complesso di presunte verità che quella classe di uomini andava costruendo.

1.4.1. Le malattie scolastiche: frutto della pedagogia tradizionale

Per Freinet, la salute psichica del bambino è lo scopo fondamentale del rinnovamento dell'insegnamento, a cui egli si è consacrato fin dagli esordi della sua avventura educativa. Egli pertanto si propone di studiare le tare di cui soffre la scuola e di individuare le cause profonde dei turbamenti dei giovani, orientando le sue ricerche verso uno studio scientifico dei problemi scolastici. A suo avviso, la maggior parte dei bambini risulta affetta da una malattia derivante dalla mancata integrazione dei processi scolastici nella vita: essi non nutrono alcun interesse; non hanno alcuna sete di conoscenza; sono privi di motivazione; provano un'impotenza radicale nello scrivere, nel leggere, nel disegnare, etc. Per la scuola tradizionale, l'acquisizione si ottiene per mezzo di lezioni e di doveri; per Freinet, invece, l'acquisizione si ottiene esclusivamente attraverso l'esperienza attiva, indipendentemente dalle conoscenze meccaniche, tramite un apprendimento sperimentale che procede globalmente attraverso la vita e l'azione.

In *La santé mentale de l'enfant*, Freinet elenca quelle che sono, a suo avviso, le malattie scolastiche più frequenti e più determinanti per il funzionamento e il rendimento della scuola. Egli si interroga sulla natura di tali malattie e sulla responsabilità della scuola nel processo di nascita ed evoluzione delle stesse; si propone, inoltre, di studiare i sintomi di ciascuna malattia, di effettuarne la diagnosi e di indicarne le terapie.

- Lo scolasticismo

Contrariamente alle diverse malattie ad evoluzione violenta e rapida, lo scolasticismo sarebbe piuttosto una malattia degenerativa⁹⁸.

Freinet paragona lo scolasticismo all'*hospitalisme*, termine che indica una condizione non naturale dell'organismo dovuta ad una lunga degenza in ospedale, o alla condizione dannosa dell'ambiente ospedaliero stesso. Un neonato separato abusivamente dalla madre tende inevitabilmente a deperire; lo stesso accade ai bambini allontanati dal loro ambiente naturale e posti in una classe anonima e sterile, dove niente è previsto per ravvivare la loro anima, la loro innata curiosità. Ciascun bambino ha naturalmente una grande fame di conoscenza, ma bisogna saper soddisfare questo appetito. Imporre al bambino una sequela di idee e di azioni volute, create o immaginate a priori dall'adulto non serve certo ad alimentare la sete di sapere.

⁹⁸ C. Freinet, *La santé mentale de l'enfant*, Paris, Maspero, 1978, p. 30.

La pianta estirpata, a cui non si dona il nutrimento e l'acqua che gli sono necessari, finirà per deperirsi, soprattutto se si trova in un clima non favorevole. Essa non è veramente malata, ma perde il suo vigore, le sue foglie non sono più splendenti, i fiori non sbocciano. In questo stato di debolezza crescente, la pianta è soggetta a diverse malattie⁹⁹.

In un ambiente scolastico paralizzante, in un «contesto inumano» che sopprime, anziché valorizzare, le individualità di ciascuno, il bambino deperisce e muore, parimenti al neonato prematuramente separato dalla propria fonte di vita. «Muore perlomeno nel pensiero, nel sentimento, nel cuore e nell'ideale, senza i quali alcun essere umano potrebbe sopravvivere. Ecco qui la diagnostica che pone in causa non soltanto la scuola, ma soprattutto l'ambiente in cui questa scuola sta morendo. La malattia non sarà mai vinta se non intervengono delle misure generali che occorre reclamare con insistenza. La creazione di un clima favorevole alla vita intima del bambino è assolutamente indispensabile»¹⁰⁰. I bisogni del bambino di realizzare i suoi propri impulsi non possono essere repressi in alcun modo. Se le condizioni esterne non permettono al bambino di scaricare nelle sue attività le sue potenze istintive, se egli sente di non potersi esprimere attraverso il suo lavoro, egli apprende allora a fornire esattamente la quantità di attenzione necessaria per soddisfare le esigenze del maestro e a riservare una parte della sua energia mentale per seguire le linee tracciate dai suoi bisogni innati.

Poiché la scuola tradizionale ha privato il bambino di ogni appetito e sete di conoscenza, occorre suscitare questa sete e questa fame, suscitare il desiderio di apprendere e soddisfare quel bisogno naturale di ricercare, di perfezionarsi, che è presente in ciascun bambino fin dalla nascita. Lo sforzo pedagogico dell'educatore dovrebbe tendere a sottrarre il bambino all'azione di un dogmatismo scolastico superato, renderlo consapevole delle proprie possibilità di crescita e porlo nelle condizioni di divenire artefice del proprio avvenire (E. Freinet, 1973). Al fine di recuperare una funzione educativa attiva della scuola che corrisponda all'evoluzione della società, i primi a doversi impegnare sono gli insegnanti; questi ultimi dovrebbero abbandonare il tradizionale modello del docente statico e cattedratico, impegnandosi nel formare dei soggetti stimolati ad osservare, riflettere, interagire con l'ambiente circostante. Se l'essenziale è che i fanciulli portino con sé la sete di sapere oltre i confini scolastici, il primo impegno del docente non deve essere quello di spiegare, imponendo nozioni e conoscenze non rispondenti ai bisogni e agli interessi degli alunni, ma quello di suscitare la volontà di imparare quel determinato argomento. Occorre

⁹⁹ *Ivi*, pp. 30-31.

¹⁰⁰ *Ivi*, pp. 32-33.

far leva sulle motivazioni intrinseche, non su quelle estrinseche, dunque sugli interessi spontanei. Come ha sapientemente osservato Piaget, bisogna insegnare agli allievi a pensare, ossia a cercare da soli, a criticare liberamente. Tale insegnamento non può attuarsi in un regime autoritario, in quanto il pensiero suppone il libero gioco delle funzioni intellettuali e non il lavoro imposto, né la ripetizione verbale (Piaget, 1998).

Niente è allettante per gli educatori quanto lo scolasticismo; e niente è altrettanto pericoloso. Esso taglia l'albero alle radici, lo isola dal suolo che lo nutre. È necessario che noi ritroviamo la linfa¹⁰¹.

Tuttavia non bisogna rimanere intrappolati nella ristretta concezione del puro spontaneismo. Gli apprendimenti scolastici non possono essere occasionali, bensì intenzionali, programmatici. Occorre promuovere uno sviluppo in termini di sforzo, non solo di aderenza ai bisogni del momento. Pertanto, se gli interessi non possono essere spontanei ma debbono pur essere intrinseci, l'unica soluzione consiste nel fare affidamento su quella che è la motivazione intrinseca più significativa: l'innata curiosità.

- L'ammaestramento

Le pratiche di ammaestramento, processo lento di deterioramento della personalità¹⁰², generano individui ubbidienti, dipendenti, passivi, sottomessi all'autorità del maestro, conformati, e non, come invece dovrebbero risultare i soggetti coinvolti in un'esperienza educativa, maturi, partecipi, responsabili, consapevoli, autonomi, creativi, liberi, competenti. Freinet distingue tre tappe nel processo di ammaestramento del bambino. Prima tappa: il bambino viene rinchiuso all'interno dell'edificio scolastico affinché egli si abitui progressivamente a rinunciare alla sua libertà. Seconda tappa: così come l'animale da addomesticare viene disposto ad agire non secondo la propria natura, ma secondo i desideri del padrone, allo stesso modo, il bambino viene sottoposto a delle pratiche di asservimento le cui conseguenze psichiche sono troppo spesso sottovalutate dagli adulti; «tuttavia è qui che inizia il divorzio tra scuola e vita¹⁰³».

L'ammaestramento inizia a partire dal suo arrivo in classe: marcia in file allineate, silenzio e braccia incrociate. Sono questi i gesti dell'addomesticamento che creano i riflessi psichici dell'asservimento. Non c'è

¹⁰¹ C. Freinet, *I detti di Matteo*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, p. 85.

¹⁰² C. Freinet, *La santé mentale de l'enfant*, Paris, Maspero, 1978, p. 37.

¹⁰³ *Ivi*, p. 39.

spettacolo più inumano che vedere dei bambini comportarsi come delle marionette¹⁰⁴.

Il bambino, non potendo soddisfare i propri bisogni, tace, reprime i propri desideri, esegue controvoglia i compiti imposti, pur sentendo il forte richiamo della vita. «Sarà ormai difficile per lui fare ciò che ama e amare ciò che fa, ed è questa la prima causa del fallimento dei metodi educativi tradizionali»¹⁰⁵. Terza tappa: è funzione propria della scolastica addomesticare l'alunno, privato sistematicamente di ogni iniziativa, affinché diventi passivo e ubbidisca¹⁰⁶ al maestro autoritario e repressivo. Il solo fatto di imporre a tutti i bambini gli stessi gesti, allo stesso ritmo, nello stesso momento, nello stesso luogo, è distruttivo per la personalità, per la sensibilità e per l'intelligenza. L'imposizione di obblighi di acquisizione comporta spiacevoli conseguenze di ammaestramento collettivo, per cui il bambino disorientato è costretto a «nuotare alla deriva senza potersi aggrappare a un interesse qualsiasi»¹⁰⁷.

In definitiva, se l'individuo si costruisce le basi dei suoi apprendimenti ricorrendo all'aiuto degli adulti e dell'ambiente, si verifica educazione; se, invece, dall'esterno si impone all'individuo un quadro di condizionamento che non soddisfa i suoi bisogni naturali, si verifica ammaestramento. Educare vuol dire liberare, non asservire o dominare. Attraverso l'educazione liberatrice, non attraverso l'obbedienza, l'individuo diviene autonomo. Non è attraverso un regime pedagogico autocratico che lo si prepara all'uso della libertà, intesa qui nella sua accezione più elevata, ovvero come – per citare una felice espressione di Montesquieu – «la possibilità di fare quel che si deve». L'educazione auspicabile sarebbe dunque quella che permette agli allievi di riconoscere i propri doveri e di assolverli.

- Le fobie

Le fobie che nascono o si sviluppano a scuola sono la conseguenza di traumi derivanti da una cattiva

¹⁰⁴ *Ivi*, p. 38.

¹⁰⁵ *Ivi*, p. 39.

¹⁰⁶ A proposito di ubbidienza, meritevole di attenta riflessione appare quanto scrive Rousseau nell'*Emilio*: «Tentando di persuadere i vostri allievi del dovere dell'ubbidienza, unite a questa pretesa persuasione la forza e le minacce, o ciò che è peggio, la lusinga e le promesse. Così dunque, allettati dall'interesse o costretti dalla forza, essi fanno finta di essere convinti dalla ragione. Cosa ne deriva? In primo luogo, che imponendo loro un dovere che non comprendono, li indisponete contro la vostra tirannia e ve ne alienate l'affetto; che insegnate loro a diventare simulatori, falsi, mentitori, per estorcere delle ricompense o sottrarsi a delle punizioni; che infine abituandoli a coprire sempre con un motivo apparente un motivo segreto, siete voi stessi a dar loro il mezzo di ingannarvi continuamente, di impedirvi di conoscere il loro vero carattere e di pagar voi e gli altri, occorrendo, con vane parole» (J-J., Rousseau, *Emilio*, trad. it. a cura di A. Visalberghi, Bari, Laterza, 1953, p. 102).

¹⁰⁷ C. Freinet, *La santé mentale de l'enfant*, cit., p. 40.

concezione della disciplina e del lavoro. Le si è considerate a lungo come delle fisime, come degli attacchi di nervosismo, come dei sintomi di squilibrio. È la psicoanalisi che ha il merito di aver dimostrato che esse hanno delle cause che si possono scoprire e analizzare¹⁰⁸.

Le fobie, spiega Freinet, suscitano una paura paralizzante e una infinità di disturbi che si ripercuotono sul comportamento. Un esempio di fobia è quella dei manuali scolastici.

Il manuale è, per la sua stessa concezione, un concentrato, e ogni concentrato è per sua natura indigesto¹⁰⁹.

La fobia dei manuali, come lo scolasticismo, si manifesta lentamente, in maniera latente. I manuali scolastici, la cui unica funzione è la rapida preparazione in vista degli esami, costituiscono, agli occhi di Freinet, un accumulo di nozioni, di idee e di regole prive di alcun legame con il bisogno del bambino di conoscere e di agire. Lo stesso linguaggio presente nei manuali appare ai bambini come una lingua straniera che non ha nessun rapporto con il linguaggio da essi adoperato tutti i giorni.

Il libro di lettura non è fatto per essere compreso, ma soltanto per essere letto, ricopiato e per assegnare degli esercizi. (...) Imporre ai bambini la lettura di testi che essi non comprendono, o che comprendono solo a metà, perché privi di senso per loro, è forse la tara capitale della scuola¹¹⁰.

Il libro deve essere uno strumento di aiuto e riflessione; esso dovrebbe offrire non verità preconfezionate da ripetere passivamente, ma materiale teorico e operativo per un intervento attivo dell'alunno. Le nuove conoscenze acquisite dovrebbero rappresentare un obiettivo motivato non in termini di promozione scolastica, ma di bisogno operativo costante.

Un'attività non può essere definita educativa se non è motivata, se non persegue uno scopo compreso dagli allievi. La stessa lettura deve essere percepita dagli alunni come utile, come vantaggiosa. A proposito dell'apprendimento della lettura, Rousseau nell'*Emilio* sostiene che il bambino deve saper «leggere quando la lettura gli è utile; fino ad allora essa non serve che ad annoiarlo. Se non si deve esiger niente dai bambini per obbedienza, ne segue che non possono imparare nulla di cui non sentano il vantaggio presente ed attuale, sia di diletto sia d'utilità;

¹⁰⁸ *Ivi*, p. 44.

¹⁰⁹ *Ivi*, p. 47.

¹¹⁰ *Ivi*, p. 49.

altrimenti che motivo li indurrebbe ad apprendere?»¹¹¹. Bisogna insegnare ai bambini tutto quel che è utile alla sua età. Del resto il criterio dell'utilità, unito a quello dell'interesse, costituisce la base di ogni apprendimento. «Giacché tutto ciò che entra nell'intelletto umano» – è sempre Rousseau che parla – «vi entra per mezzo dei sensi, la prima ragione dell'uomo è una ragione sensitiva; è essa che serve da base alla ragione intellettuale: i nostri primi maestri di filosofia sono i nostri piedi, le nostre mani, i nostri occhi. Sostituire dei libri a tutto ciò non è affatto insegnarci a ragionare, è insegnarci a far uso della ragione altrui; è insegnarci a credere molto e a non sapere mai niente»¹¹².

Attraverso i manuali, la scuola tradizionale sembra perseguire un unico scopo: formare delle «teste ben piene», in cui accumulare conoscenze isolate. Invece, il suo obiettivo dovrebbe essere quello di nutrire la mente e formare delle «teste ben fatte», in grado di selezionare, integrare e collegare le varie conoscenze. Come afferma Dewey in *Come pensiamo*, «La mente non è un pezzo di carta asciugante che assorbe e ritiene automaticamente. Al contrario, è un organismo vivente che deve andare in cerca del suo alimento, che seleziona e rigetta in conformità delle condizioni e dei bisogni presenti, e che ritiene solo ciò che digerisce e trasforma in una parte dell'energia del proprio essere»¹¹³.

Per educarsi, spiega Freinet, non basta che il fanciullo ingurgiti tutte le nozioni che gli vengono presentate; bisogna che egli crei, costruisca il sapere. Egli pone in guardia i maestri contro i danni di un pensiero adulto imposto dal di fuori e che domina arbitrariamente il bambino, riassumendo il suo pensiero in una radicale formula che gli procurerà molte critiche: “Non più manuali scolastici!”. Il contenuto di tale formula viene presentato in un articolo, che ho ritenuto opportuno riportare per intero, pubblicato sulla rivista *Clarté*.

I manuali sono un mezzo di abbrutimento. Essi servono, e talora bassamente, i programmi ufficiali. Molti addirittura li appesantiscono, per non so quale follia, di imbottitura a oltranza. Ma raramente i manuali sono fatti per il bambino. Essi dichiarano di facilitare, di ordinare il lavoro del maestro; si vantano di seguire passo passo i programmi. Ma il bambino seguirà se può. Non ci si è certamente preoccupati di lui. Dunque, i manuali preparano per lo più l'asservimento del bambino all'adulto e specialmente alla classe sociale, che dispone dell'insegnamento per mezzo dei programmi.

Vi sono certamente dei pedagogisti liberi e ingenui che si basano, invece, sulle esigenze del bambino per arrivare a una concezione meno ortodossa dell'insegnamento. Tuttavia i loro manuali sono appena tollerati.

¹¹¹ J-J. Rousseau, *Emilio*, op. cit., p. 121.

¹¹² *Ivi*, p. 130.

¹¹³ J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 364.

In ogni modo le case editrici ben pensanti disdegnano di assumerne la pubblicazione e solo i manuali più nocivi conoscono le grandi tirature. Anche se i manuali fossero buoni si avrebbe tutto l'interesse a ridurne il più possibile l'impiego. Perché il manuale, specie se impiegato fin dall'infanzia, contribuisce a inculcare l'idolatria della carta stampata. Il libro diventa presto un mondo a sé, un qualche cosa di divino, di cui si esita sempre a contestare le asserzioni. Mentre, bisognerebbe insegnare che il contenuto del libro non è che un pensiero stampato, e, come ogni pensiero, soggetto ad errore; quindi si deve poter contraddire come si contraddice una persona che parla. I manuali uccidono così ogni senso critico: probabilmente dobbiamo ad essi queste generazioni di semi-analfabeti che credono parola per parola, tutto quanto è scritto nel loro giornale. E se è così, la guerra ai manuali è veramente necessaria. Tuttavia i manuali asserviscono anche i maestri. Li abitua a distribuire uniformemente, per anni, la materia inclusa senza interrogarsi se il bambino sia o meno in grado di assimilarla. Una nefasta routine si impadronisce dell'educatore. Poco importano tutte le aspirazioni infantili quando in quelle centinaia di pagine di scrittura serrata è racchiuso tutto l'ideale: la materia sufficiente per superare gli esami! Bisogna assolutamente che gli educatori si liberino di questa distribuzione meccanica per dedicarsi seriamente all'educazione e all'elevazione del bambino.

Ancora più gravi sono le fobie suscitate dalle punizioni. Secondo Freinet, «la parola stessa punizione dovrebbe essere esclusa dal linguaggio scolastico. La punizione è figlia del peccato originale¹¹⁴ della tradizione cattolica, che carica l'individuo di tare di cui non è responsabile e per i quali si chiede però perdono¹¹⁵».

Così si esprime Rousseau su questo tema: «non infliggete al vostro allievo alcuna specie di castigo, perché egli non sa che cosa vuol dire essere in errore; non fategli mai chiedere perdono, perché egli non saprebbe offendervi»¹¹⁶.

L'intero sistema amministrativo della scuola tradizionale, osserva il Nostro, si basa su doveri, lezioni, obblighi, controlli, sanzioni, ricompense e punizioni, che costituiscono la negazione del compito educativo: se a stimolare il bambino è la paura del castigo o l'attesa di un premio, l'attenzione o l'interesse da parte sua nei confronti dell'attività scolastica non ha alcun valore. Un esempio di punizione è l'assegnazione di esercizi supplementari: ricopiare 20, 30, 50 volte la stessa frase o la stessa pagina. Questi esercizi imposti comportano gravi conseguenze: «diminuzione dell'attenzione, peggioramento della scrittura, deterioramento dello sforzo nei suoi aspetti fisici e

¹¹⁴ Si noti che la critica al metodo educativo cattolico, che non conduce alla liberazione dell'individuo, ma alla rassegnazione e sottomissione all'ordine stabilito, porta Freinet a mettere in discussione e a rifiutare l'idea di peccato originale e il conseguente ruolo redentore del sacrificio e della sofferenza.

¹¹⁵ C. Freinet, *La santé mentale de l'enfant*, op. cit, p. 54.

¹¹⁶ J.J. Rousseau, *Emile*, cit. in G. Giulietti, *Le dottrine pedagogiche di Comenio, Locke e Rousseau*, Edizioni Canova, Treviso, p. 61.

morali, degradazione della personalità consacrata all'astio e all'odio, disgusto per le pratiche scolastiche umilianti e suscettibili di turbare l'individuo»¹¹⁷.

Sia la punizione sia la ricompensa costituiscono un mezzo psicologicamente del tutto inammissibile a scuola. «La punizione è l'educazione degli schiavi»: questa antica regola è assolutamente vera sotto il profilo psicologico poiché la punizione non insegna altro che la paura e la capacità di indirizzare il proprio comportamento in base ad essa. Perciò la punizione è il mezzo psicologico più semplice e mediocre. È molto facile, partendo dalla naturale paura del bambino per il dolore, intimidirlo con la verga e costringerlo ad abbandonare una cattiva abitudine, ma questo non la distrugge, anzi al posto di una cattiva abitudine ne compare una nuova: la sottomissione alla paura. Analogamente avviene con la ricompensa: è facile provocare una reazione se la sua realizzazione sarà collegata al ricevimento di piacere, ma se si vuole educare nel bambino questa reazione, bisogna fare in modo che il soddisfacimento e il piacere siano collegati alla reazione e non alla ricompensa attesa (Vygotskij, 1926).

Nelle classi di Freinet, il ricorso alla punizione¹¹⁸ non è mai necessario, poiché si perviene naturalmente all'auto-disciplina, grazie all'utilizzo delle sue tecniche di vita. Secondo il maestro di Bar-sur-Loup, è necessario ricorrere a mezzi esterni all'essenza dell'individuo, quali le punizioni (ma anche i premi, le minacce, i ricatti, le imposizioni, le tecniche coercitive), soltanto se si pretende di istruire senza educare. L'educazione riguarda le qualità umane, mentre l'istruzione riguarda gli strumenti, ed è solo educando che si può favorire l'istruzione. La pretesa di istruire senza un contemporaneo sviluppo di un processo di educazione delle qualità umane comporta un

¹¹⁷ C. Freinet, *La santé mentale de l'enfant*, op. cit., p. 57.

¹¹⁸ In ambito pedagogico, il problema della punizione è stato al centro di molte discussioni. In linea generale, la punizione (così come la ricompensa) non deve considerarsi un metodo direttamente educativo, semmai solo indirettamente educativo. La legittimità della punizione, in questo caso, si fonda sull'interpretazione di essa come una risposta di difesa della società in cui vive lo stesso educando (quando questi assume un comportamento particolarmente dannoso per sé o per gli altri). La punizione può essere considerata come un mezzo (da non utilizzarsi però sistematicamente) per aiutare l'educando ad abbandonare posizioni pericolose o negative. Tuttavia bisogna ricorrere a questo mezzo solo a certe condizioni: 1) che la punizione non sia vissuta da chi la infligge come vendetta; che non sia mortificante o umiliante; che sia data da chi ha con l'educando un buon rapporto affettivo; ma soprattutto che sia seguita da una chiarificazione e da una rassicurazione affettiva, al fine di evitare che il bambino la viva come rottura definitiva della relazione con l'adulto. In ogni caso, l'uso frequente della punizione conduce ad una sorta di coartazione della personalità. In particolare, la punizione corporale tendente a provocare dolore, la punizione che mira ad umiliare o a mortificare l'educando sono da considerarsi totalmente diseducative; quindi non vi si deve ricorrere nemmeno eccezionalmente. In definitiva, bisognerebbe cercare di orientare l'individuo verso le direzioni giuste, distogliendolo dall'intraprendere strade disapprovate dalla comunità, diminuendo così la possibilità di devianza, ovvero l'assunzione di un comportamento che esce dal quadro di riferimento culturale della società, anziché giungere al punto di dover inevitabilmente punire la deplorabile condotta. La strada da percorrere per far sì che questo tentativo si dimostri efficace, è quella del dialogo e della comprensione, dell'apertura verso l'altro.

ipertrofia degli atteggiamenti passivi che portano l'individuo a ridurre lo studio a un mero apprendimento finalizzato al superamento di esami o interrogazioni. Quando si procede secondo natura, e l'istruzione viene accompagnata dall'educazione, il desiderio di conoscere contribuisce allo sviluppo di atteggiamenti attivi. È il desiderio che porta alla pienezza del volere, perché costituisce il primo movimento della volontà, che agisce a partire da esso. È il desiderio che consente di uscire dalla gabbia del "tu devi" che è il corollario dell'obbligo scolastico e della disaffezione alla scuola. L'attività dello studio, il cui significato etimologico (dal latino *studium*) rimanda a desiderio, gusto, passione, non può essere imposta come un obbligo, così come non si può imporre di desiderare o amare qualcosa. Sarebbe una contraddizione in termini. Come può l'insegnante, posto in una situazione ambigua e ineluttabilmente conflittuale, far crescere il desiderio naturale di conoscere dell'alunno ricorrendo a tecniche coercitive, imponendo, obbligando e punendo?

Per superare l'imposizione dello studio come dovere, Freinet parte dagli interessi vivi e reali dei suoi alunni, cercando di individuare il punto di applicazione che appassiona ciascun allievo, conscio del fatto che lo studio è anche questione di gusto. Partire da un punto di applicazione che appassiona significa partire da ciò che già si conosce per andare verso ciò che non si conosce ancora, regola fondamentale del sapere, troppo spesso dimenticata.

- L'anoressia scolastica

Il sistema scolastico tradizionale, afferma Freinet, impedisce di apprendere: l'insegnante rifiuta di fornire il nutrimento-sapere oppure cerca con questo di ingozzare gli allievi; di conseguenza, questi ultimi si difendono rifiutando inconsciamente il nutrimento a causa di una sorta di anoressia scolastica. Mentre il sintomo principale dell'anoressia alimentare è il rifiuto categorico del cibo, nel caso dell'anoressia scolastica quel che si rifiuta è il nutrimento intellettuale. Il bambino, costretto a subire, costretto ad ascoltare passivamente il maestro senza poter partecipare attivamente alla sua formazione, non riesce ad assimilare quel che gli viene imposto a scuola: si installa in lui un blocco definitivo che genera una sorta di inappetenza intellettuale.

Un rimedio possibile consiste nel «dare uno scopo alle attività dei bambini, nel permettere loro di affermarsi e di prendere coscienza della loro dignità, delle loro potenzialità, tramite la creazione di opere personali che donino un sentimento di fiducia e di potenza»¹¹⁹. Ma la vera soluzione a

¹¹⁹ C. Freinet, *La santé mentale de l'enfant*, op. cit., p. 65.

questa situazione non può che venire da uno sforzo cosciente dell'educatore su se stesso per riconoscere le forze che agiscono su di lui e per restituire al bambino il diritto alla propria individualità e alla propria autonomia. Grazie alle tecniche liberatrici proposte dalla Scuola Moderna, la liberazione del bambino e la conquista dell'autonomia avvengono tramite il fanciullo stesso, sotto la guida di un maestro consapevole del fatto che «la migliore arte di insegnare è quella che trasmette l'arte di vivere»¹²⁰.

- La dislessia

I bambini dislessici scrivono alcune sillabe all'inverso e confondono certe lettere: t per d, b per p. In base alla sua esperienza di educatore e grazie al suo buon senso, Freinet è in grado di affermare che la dislessia cosiddetta accidentale, per distinguerla da quella congenita, è il risultato di un insegnamento privo di vitalità, di una lingua che si insegna come una lingua morta, dove l'elemento di comprensione non gioca affatto un ruolo primario. È alle scuole elementari che il bambino impara a leggere e a scrivere, scontrandosi con l'ostacolo della lingua, misteriosamente fissa in lettere prive di senso, che non risvegliano alcuna risonanza sensibile. È il divorzio tra la lingua parlata e il linguaggio scritto che prepara un terreno favorevole alle diverse malattie scolastiche.

Grazie ai metodi di libera espressione, ai metodi naturali di lettura e scrittura, è possibile ristabilire in maniera permanente il correttivo intelligente e sensibile dei primi apprendimenti, diminuendo o eliminando del tutto i rischi di dislessia. Inoltre, il ritardo nella lettura, che contraddistingue il bambino dislessico e che non è affatto sintomo di un ritardo mentale, può essere compensato, spiega Freinet, da uno sviluppo accentuato di altre forme di espressione: la danza, il disegno, la musica. Il bambino, secondo il principio del *tâtonnement* sperimentale, si orienta verso i mezzi di espressione a lui più congeniali. Attraverso i metodi tradizionali, i bambini imparano a leggere meccanicamente, senza comprendere quel che leggono. Di conseguenza, allorché essi devono ricopiare un testo di cui non hanno colto il significato, commettono degli errori perché in questo caso il correttivo intelligente non svolge la sua funzione.

L'educatore condizionato dalla scolastica riconduce la dislessia a una mancanza di attenzione, di volontà, di sforzo. I trattamenti messi in atto per correggere tale disturbo costituiscono spesso un aggravante del disturbo e un'ulteriore degradazione dell'attenzione scolastica. Nella pedagogia

¹²⁰ *Ibidem.*

tradizionale, il rendimento scolastico è in funzione degli sforzi compiuti dagli allievi. Questa è, obietta Freinet, un'idea sbagliata che va riconsiderata radicalmente. Lo sforzo, inteso come una tensione anormale per pervenire a un risultato innaturale, è una creazione della scolastica; questa sorta di sforzo, concepito come una tensione della volontà verso ciò che manca di interesse, quindi attivato dall'esterno, è un'anomalia. L'unico tipo di sforzo valido è un'unione armoniosa di tutte le forze dell'essere, è concentrazione ed esaltazione della vita; lo sforzo benefico è quello che mobilita, per un dato scopo, tutti quei poteri dell'essere che fanno della volontà una forza costruttiva della personalità. Nella visione freinetiana, l'attitudine allo sforzo, così come la volontà, è una risultante, ed è solo agendo intelligentemente sugli elementi vitali che la fortificano che si realizza un'opera veramente costruttiva e definitiva; è facendo leva sugli interessi vitali degli alunni che si otterrà uno sforzo spontaneo¹²¹.

Ritornando al problema della dislessia, secondo alcuni psicologi, se il bambino inverte le lettere, è perché egli posiziona in modo errato le lettere nella parola, perché non ha ancora normalizzato i rapporti spaziali: non situa se stesso in modo giusto nel complesso dell'ambiente che lo circonda. Orientarsi nello spazio è importante, afferma Freinet, in quanto significa stabilizzare lo spazio vissuto, potersi situare e poter agire. L'aggravarsi dei problemi nei rapporti spaziali è dovuto, a suo avviso, al fatto che gli alunni in classe sono costretti a osservare il mondo con i paraocchi: il bambino non vede che quel che è davanti a lui. A destra e a sinistra i muri e le finestre limitano l'orizzonte. Il pensiero stesso è represso e canalizzato.

In definitiva, la dislessia non congenita, nell'ottica freinetiana, ha delle cause fondamentalmente scolastiche; essa appare legata a un errore di metodo nell'apprendimento della lettura e della scrittura. Pertanto, dovrebbe essere curata tramite una pedagogia non scolastica che miri a modernizzare le tecniche di insegnamento. Attraverso il metodo naturale, che è allo stesso tempo analitico e globale, il bambino cerca il senso delle parole, nella speranza che tale senso aiuti a costituire una frase intellegibile. Non è attraverso la ripetizione meccanica, che si sconfiggerà la malattia, né con esercizi correttivi che non collegano mai la parola alla vita del bambino, ma dando vita alle parole e alle frasi.

¹²¹ Ancora una volta, è evidente l'influenza delle concezioni pedagogiche deweyane. Lo sforzo, nella definizione di Dewey, è il risultato dell'interesse. Se l'attività alla quale il bambino si dedica è legata a un suo bisogno, scaturisce cioè dall'esperienza precedente, allora essa esige degli sforzi, applicazione, disciplina; ma questo sforzo e questa disciplina rientrano nell'interesse del bambino. L'interesse, cioè la partecipazione attiva dell'individuo al processo di realizzazione di un fine, implica la necessità di persistere nell'attività per trasformare la situazione attuale in quella desiderata. Lo sforzo non è perciò antitetico all'interesse, ma si identifica con l'interesse colto nel suo sviluppo. L'attività vista nella sua originaria spinta motrice è l'interesse, l'attività vista nel suo processo è lo sforzo.

La condanna della scuola tradizionale, riconosciuta sostanzialmente colpevole di scolasticismo e asservimento, avvicina Freinet ai protagonisti dell'Educazione Nuova.

1.5. La posizione di Freinet nei confronti dell'Educazione Nuova

La pedagogia freinetiana, pur collocandosi storicamente nell'ambito del movimento delle scuole nuove o attive, non si esaurisce in esso, poiché la proposta metodologica e didattica del maestro francese dimostra una vitalità e una fecondità superiori a quelle di tanti altri educatori dello stesso periodo. La pedagogia da lui elaborata e proposta non è soltanto una riforma della metodologia istituzionale, ma, più in generale, una concezione nuova dell'educazione e della scuola, scaturita dalle sue esperienze di figlio del popolo e dalla sua condizione fisica. Le vere radici della pedagogia freinetiana si ritrovano dunque nella pedagogia popolare, una struttura mai ristretta in formule astratte, rivolta a ogni essere umano, tesa allo sviluppo completo (affettivo, sociale, culturale) di tutti i giovani ed estranea a ogni forma di emarginazione. Ad ogni modo, Freinet si è nutrito, assimilandoli e soprattutto trasformandoli, degli elementi teorici del movimento dell'Educazione Nuova o Attiva. Possiamo affermare, d'altronde, che il genio del nostro educatore non sta soltanto nella creazione di formidabili tecniche didattiche, ma anche e soprattutto nella sintesi di vari approcci e metodi.

La denominazione Educazione Nuova è usata per indicare globalmente il nuovo orientamento pedagogico sorto agli inizi del Novecento in varie nazioni, non soltanto europee. I principi fondamentali che accomunano le varie esperienze nuove, sviluppatasi in un periodo contraddistinto dal fiorire della pedagogia scientifica, dall'ideale di un'educazione democratica e dalla tradizione Romantica della filosofia dell'educazione, possono essere riassunti nei due seguenti: puerocentrismo e attivismo. Il movimento pedagogico denominato Attivismo o Educazione Attiva¹²², che accomuna la maggior parte delle "scuole nuove", si basa su due principi fondamentali: 1) l'educazione risulterà tanto più valida ed efficace quanto più consentirà che le esigenze naturali del fanciullo, centro di energia intellettuale e pratica, si armonizzino spontaneamente con le esigenze morali, sociali e civiche dell'ambiente (di qui l'educazione secondo natura; la teoria dell'auto-educazione come partecipazione attiva dell'educando al processo della propria formazione; la teoria del puerocentrismo; il metodo dell'autogoverno; l'importanza

¹²² Si vedano: F. De Bartolomeis, *Cos'è la scuola attiva: il futuro dell'educazione*, Loescher, Torino, 1976; L. Borghi (a cura di), *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.

assegnata all'interesse del bambino e alla soddisfazione dei suoi bisogni, ecc); 2) tale armonizzazione si realizzerà tanto più naturalmente quanto più l'educando, anziché essere intellettualizzato astrattamente, ovvero adultisticamente e dogmaticamente, venga messo in grado di agire liberamente nell'ambiente e venga stimolato a crescere attraverso l'esperienza vissuta di persona e attraverso ogni tipo di attività concreta (di qui il primato dell'esperienza personale; la teoria dell'educazione individualizzata; l'importanza data al lavoro manuale e all'esplorazione intesa come ricerca).

L'ideatore del termine "scuola attiva" è Pierre Bovet, direttore dell'Istituto "Jean Jacques Rousseau" di Ginevra. Il divulgatore dei principi dell'Attivismo è, invece, Adolphe Ferrière, fondatore del BIEN (*Bureau International des Écoles Nouvelles*). Tali principi, riportati di seguito, vengono da quest'ultimo formulati per la *Lega internazionale dell'educazione nuova* nel 1912.

- ^ Scopo essenziale di ogni vera educazione è di preparare il fanciullo a realizzare nella sua vita la supremazia dello spirito; l'educazione deve quindi mirare a conservare e ad accrescere l'energia spirituale del bambino.
- ^ L'educazione deve rispettare l'individualità del fanciullo. Lo sviluppo di essa richiede la liberazione delle potenze spirituali presenti nel bambino.
- ^ Gli studi debbono dar libero corso agli interessi innati del fanciullo, cioè a quelli che spontaneamente si risvegliano in lui e trovano la loro espressione in varie attività.
- ^ Ciascuna età ha propri caratteri; occorre dunque che disciplina personale e collettiva siano organizzate dai bambini stessi con l'attiva collaborazione degli educatori.
- ^ Ogni egoistica competizione deve essere bandita e sostituita dalla cooperazione, che insegna ai fanciulli a mettere se stessi al servizio della collettività.
- ^ La coeducazione – istruzione ed educazione in comune – implica una collaborazione che permetta a ciascun sesso di esercitare una sana influenza sull'altro.
- ^ L'educazione nuova prepari nel fanciullo un cittadino capace di adempiere a tutti i suoi doveri verso i suoi cari, verso la nazione e l'umanità, un essere umano pienamente consapevole della propria umana dignità.

In generale, Educazione Nuova, Attivismo pedagogico, Scuola Attiva, costituiscono denominazioni per tutte quelle teorie e tutti quei tentativi pratici orientati verso la critica dell'educazione tradizionale e verso l'istituzione di una scuola che, promuovendo un'educazione liberale e democratica, tenga conto della natura dell'allievo e faccia appello alle leggi della costituzione psicologica dell'individuo e a quelle del suo sviluppo.

L'Attivismo pedagogico ha avuto degli illustri precursori: Socrate, S. Agostino, Comenio, Montaigne, Locke, ma soprattutto Rousseau e Pestalozzi.

La massima sostanziale della pedagogia di Comenio (1592-1670) è: seguire la natura, ricavando da essa, per mezzo di processi induttivi, la scoperta delle sue leggi, alle quali l'educazione deve ispirarsi. Contro ogni criterio pedagogico-didattico estrinseco teso a plasmare l'anima dell'educando, imponendogli verità e pensieri dall'esterno, il pedagogista moravo ritiene, sulla scorta della maieutica socratica (metodo consistente nell'aiutare il discepolo a partorire le proprie verità – che in quanto saperi dell'anima non sono insegnabili – attraverso la dialettica), «necessario non che sia arrecato all'uomo qualcosa dall'esterno, ma soltanto che siano svolte, rese esplicite quelle cose che egli in se stesso possiede in condizione germinale¹²³». Comenio si rivela un antesignano dell'attivismo non soltanto nell'affermare un'educazione secondo natura, ma anche nel condurre una dura lotta contro il verbalismo vuoto e falso, nel ribadire l'esigenza delle «lezioni delle cose» e la necessità di graduare l'insegnamento in rapporto alle condizioni di maturità e di cultura degli educandi, nel riconoscere l'esperienza come alimento concreto dell'educazione intellettuale, nonché nell'apprezzare i valori della spontaneità fanciullesca e dell'autoeducazione¹²⁴. Infine, egli ha altri due grandi meriti: di aver posto le prime sementi della scuola materna (solo con Froebel¹²⁵ nascerà esplicitamente il giardino d'infanzia); di aver esaltato la funzione di “educatrice di tutti” propria della scuola (sarà il grande merito di Pestalozzi l'esaltazione della scuola elementare come autentica scuola popolare).

L'esigenza dell'insegnamento attraverso «le cose», attraverso l'esperienza, non è avvertita solo

¹²³ Comenio, *Didactica Magna* (V, 5), citato in G. Giulietti (a cura di), *Le dottrine pedagogiche di Comenio, Locke e Rousseau*, Edizioni Canova, Treviso, p. 8. Tale criterio intimistico si distanzia dalla pedagogia dell'interiorità agostiniana. Infatti, i germi interiori dell'uomo, di cui parla Comenio, non sono nozioni riguardanti il conoscere e l'agire, bensì semplici disposizioni naturali, che vanno sviluppate seguendo la natura.

¹²⁴ Nelle scienze pedagogiche l'autoeducazione viene intesa come la partecipazione attiva, consapevole e critica dell'educando al processo della propria formazione. Essa, però, non deve essere intesa unilateralmente, poiché il processo educativo implica contemporaneamente l'auto e l'eteroeducazione (in versione non esclusiva), secondo un'armonizzazione e un'interdipendenza dinamica volte ad evitare gli estremismi conseguenti al predominio di una delle due.

¹²⁵ Sebbene l'attenzione pedagogica alla prima infanzia inizi con Rousseau e Pestalozzi, è merito di Froebel (1782-1852), «paladino dell'educazione sensoriale», se tali intuizioni si sono tradotte in istituzioni scolastiche. Il suo “giardino d'infanzia” è pensato come una vera scuola e non come una semplice istituzione prescolastica. Anche Froebel è annoverato tra i precursori dell'Attivismo pedagogico per via soprattutto della sua concezione dell'infanzia come gioco, di cui egli individua e sottolinea l'importanza didattica.

da Comenio, ma anche da Montaigne, il quale ritiene che la scuola debba promuovere un'educazione basata sulla spontaneità del bambino e sull'esperienza; a suo avviso, le lezioni devono avere per ambito la vita quotidiana, devono essere tratte dalle scoperte che il bambino stesso ha fatto durante le sue svariate esperienze. L'autore degli *Essais* contesta l'efficacia del metodo educativo tradizionale, che consiste nel riempire la mente con un gran numero di nozioni, e condanna la subordinazione dell'intelletto alle rigide conoscenze. A suo avviso, le conoscenze devono essere considerate come oggetti di un esame critico: i principi generali assimilati devono essere costantemente messi in dubbio¹²⁶. Egli critica il modello dell'insegnamento tradizionale, in cui gli insegnanti interrogano gli allievi sulla lezione appresa, preannunciando il modello critico-riflessivo, in cui alunni e insegnanti s'interrogano a vicenda. Nell'ambito di tale modello educativo, il rapporto maestro-allievo è costruito sulla base del dialogo e del confronto intellettuale: l'intelletto si esercita da solo, ma è guidato da quello di un esperto. Il ruolo dell'insegnante non è quello di dotare il bambino di nozioni, ma di guidare l'intelletto attraverso la discussione¹²⁷.

Il principio del rispetto della spontaneità, della personalità, della libertà e dell'autonomia dell'educando lo ritroviamo anche in Locke (1632-1704), la cui pedagogia è liberale, disciplinare e in qualche modo attivistica. I principi pedagogici lockiani, contenuti in *Pensieri sull'educazione*, preludono alla pedagogia di Rousseau.

Una grande rivoluzione si è compiuta in pedagogia il giorno in cui non si è più considerato il bambino come un oggetto, ma come un soggetto. Rousseau e Pestalozzi hanno offerto un significativo contributo a questa rivoluzione educativa. Il mito della bontà del bambino, di cui Rousseau è stato il geniale inventore, ha avuto un'importanza considerevole, contribuendo a orientare la pedagogia verso il riconoscimento e la valorizzazione della libertà infantile. Nelle mirabili pagine dell'*Emilio*, Rousseau, che per primo ha intuito che «ogni età ha le proprie risorse» e che «il fanciullo ha dei modi di vedere, di pensare e di sentire che gli sono propri», si rivela come «il profeta e il banditore della Scuola Attiva»¹²⁸. Con le seguenti parole egli riassume la scuola attiva: «Bisogna parlare più che si può per mezzo delle azioni, e dire solo quello che non si può

¹²⁶ Il grande merito di Montaigne, riconosciutogli dallo stesso Freinet, è quello di aver attribuito notevole importanza all'intelletto personale (*jujement*), ovvero al pensiero critico, che è l'opposto dell'indottrinamento, e di aver elogiato il dubbio, considerandolo come la chiave per l'esercizio critico dell'intelletto.

¹²⁷ Tale modello educativo, di matrice socratica, corrisponde al modello di educazione cooperativa promossa da Freinet, la cui classe costituisce una comunità di ricerca, in cui gli alunni ricercano, riflettono, formulano opinioni, discutono, valutano e giudicano, e il cui pensiero evolve grazie al confronto con altre menti più mature.

¹²⁸ A. Ferrière, *La scuola attiva*, Firenze, Marzocco, 1958, p. 61.

fare»¹²⁹. Le lezioni «devono realizzarsi più in azioni che in discorsi; giacché i bambini dimenticano facilmente ciò che han detto e ciò che è stato detto loro, ma non ciò che hanno fatto e ciò che è stato loro fatto»¹³⁰. Rousseau è il nemico del verbalismo: «Io detesto i lunghi discorsi di spiegazione a cui i giovani non prestano attenzione e che falliscono perciò il loro scopo; non insisterò mai abbastanza nel dire che noi facciamo troppo posto alle parole»¹³¹. Immergendosi nelle pagine dell'Emilio ci si viene a trovare nel cuore della Scuola Attiva.

Ci si duole dello stato di fanciullezza e non si vede che la razza sarebbe perita se l'uomo non avesse cominciato dall'essere fanciullo.

La natura vuole che i fanciulli siano fanciulli prima d'essere uomini, se noi vorremo turbare quest'ordine non produrremo che dei frutti precoci senza maturità e senza sapore.

Lasciate che la natura operi lungamente prima d'avanzarvi a prendere il suo posto, per tema di contrariare le sue operazioni. La più grande, la più importante, la più utile regola che governi tutta l'educazione è non quella di guadagnare, ma quella di perdere del tempo.

Si sono provati tutti i mezzi tranne uno, il solo che può riuscire: la libertà ben regolata. Non sarà mai la costrizione, ma, al contrario, saranno sempre il desiderio e il piacere a stimolare l'attenzione¹³².

Per Rousseau i primi centri di interesse, per utilizzare il linguaggio decrolyano, che sorgono in ciascun individuo sono i suoi bisogni primordiali: «il desiderio innato del benessere e l'impossibilità di soddisfarlo fanno senza posa ricercare dei mezzi per raggiungere il massimo possibile limite della felicità; questo è il primo inizio della curiosità, attitudine naturale all'uomo, ma che si sviluppa soltanto in proporzione alle nostre passioni e alle nostre conoscenze». «Rendete il vostro alunno – scrive ancora Rousseau – attento ai fenomeni della natura e voi lo renderete per tempo curioso, ma per nutrire la sua curiosità non vi affrettate a soddisfarla. Mettete le questioni alla sua portata e lasciateglielie risolvere: ch'egli non sappia perché voi glielo avete detto, ma perché egli lo ha compreso da solo; egli non impari il sapere ma l'inventi. Se voi sostituite nel suo spirito l'autorità alla ragione, egli non ragionerà più, egli non sarà altro che il balocco dell'opinione altrui»¹³³.

Con le seguenti parole Rousseau si rivela innegabilmente il padre dell'Attivismo pedagogico: «Il vantaggio più sensibile di queste lente e laboriose ricerche è di mantenersi il corpo attivo e le

¹²⁹ J.-J., Rousseau, *Emilio*, op. cit., pp. 158-159.

¹³⁰ *Ivi*, p. 112.

¹³¹ J. J. Rousseau, *Emilio*, citato in A. Ferrière, *La scuola attiva*, op. cit., p. 70.

¹³² *Ivi*, p. 62.

¹³³ *Ivi*, pp.63, 64.

membra agili, pur tra gli studi speculativi, di formare le mani sempre più atte al lavoro e alle pratiche utili all'uomo... Se invece di incollare un fanciullo sui libri io lo metto al lavoro in un laboratorio, ecco che le sue mani lavorano a profitto del suo spirito e ch'egli diventa filosofo nel mentre crede di essere semplicemente un operaio». E ancora: «Fra tutte le occupazioni da cui l'uomo può ricavare di che sostentarsi quella che più lo avvicina alla natura è il lavoro delle sue mani». E aggiunge: «Lettore non limitarti a vedere in questa forma di attività soltanto un esercizio del corpo, una destrezza della mano del vostro alunno. Poni mente al potente impulso che noi imprimeremo alle sue infantili curiosità, considera come educaremo in lui lo spirito inventivo, la previdenza! Pensa quale mente noi formeremo così! Noi avremo collegato più strettamente fra loro i movimenti delle sue membra ed i suoi pensieri, noi avremo educato in lui un essere capace di pensare e di agire: per farlo un uomo non mancherà che renderlo capace di affetti»¹³⁴.

In definitiva, Rousseau ritiene che il bambino necessiti di essere attivo in forme estremamente varie, e che i suoi stessi bisogni elementari siano occasioni di attività. Come afferma Ferrière, se Rousseau avesse conosciuto il linguaggio della psicologia moderna, avrebbe affermato che la psicologia funzionale è di ordine dinamico, che la libera espansione della personalità è incompatibile con un programma preventivo e determinato di svolgimento; e che un metodo di insegnamento per essere efficace deve necessariamente tener conto delle caratteristiche di ciascuno, delle attitudini, dell'età e del sesso di ciascun alunno.

Tra i continuatori di Rousseau, due sono riusciti a tradurre in atto alcune delle sue idee nel campo della scuola: Pestalozzi, discepolo del Ginevrino, e Froebel (1782-1852), discepolo di Pestalozzi. Quest'ultimo deriva dalle sue esperienze concrete di educatore idee nuove in ambito didattico. Egli trae spunto dall'opera di Rousseau, arricchendola e personalizzandola con la sua rivalutazione dell'importanza del modello familiare nell'educazione e la distinzione di diversi piani del processo educativo (quello naturale, quello sociale e quello spirituale). L'educatore svizzero ha messo in pratica, a partire dal 1804, il suo ideale di educazione nell'Istituto di Yverdon. Quel che colpisce di tale Istituto, è l'attività spontanea degli allievi, l'atteggiamento degli insegnanti (compagni più grandi e consiglieri), lo spirito di sperimentazione che anima la scuola, nella quale per educare sono sufficienti il senso di responsabilità e le norme della cooperazione¹³⁵, senza che vi sia bisogno di isolare il bambino dalla società.

Tale istituto è stato preso in esame da M. A. Jullien¹³⁶ nel suo scritto *Esprit de la Méthode*

¹³⁴ *Ivi*, pp. 66-68.

¹³⁵ Pestalozzi aveva organizzato una sorta di insegnamento reciproco in virtù del quale gli allievi si aiutavano vicendevolmente nello studio e nelle loro ricerche.

¹³⁶ La pubblicazione dell'opera di Marc-Antoine Jullien (1775-1848), meglio noto come Jullien de Paris,

d'éducation de Pestalozzi (1812).

Ci si immagini numerosi fanciulli, distribuiti in varie sezioni di otto o dieci anni alunni, con a capo, ciascuna, un suo direttore ed affidata alle cure di un insegnante ancor giovane, amico dell'infanzia, vicino a lei per età e per gusti; a capo di tutte queste sezioni si ponga un uomo che sia un vero padre di famiglia, che consideri tutti i suoi alunni ed i loro giovani insegnanti come suoi propri figli, che infonda in tutti loro il suo spirito, uno spirito di ace, di fratellanza, d'amore. Questi alunni contribuiscono mutuamente alla loro reciproca formazione, si sviluppano in libertà, con la reale coscienza delle loro forze, avvertendo intimamente il loro progresso. In questo Istituto tutti gli istanti sono impiegati con profitto, tutta la vita si svolge con una catena di occupazioni utili e di esercizi gradevoli. La confidenza e l'amicizia addolciscono ogni relazione; tutto il lavoro vi è piacevole; tutte le fisionomie riflettono la gioia ed il benessere¹³⁷.

Jullien osserva che nell'Istituto non vi è nulla di artificioso, tutto è semplice e naturale. «Il metodo stesso – scrive – non fa posto all'artificio né a quanto ha un valore fittizio. Il principio a cui si obbedisce è: lasciar seguire alle cose il loro corso naturale; lasciar fare, così che l'alunno si riveli quale è realmente, con le sue varie inclinazioni; non contrariare le sue disposizioni originarie tranne nel caso in cui esse prendano una direzione falsa; non reprimere il male prematuramente per non destarlo (come accade troppo spesso nella comune educazione) con quegli stessi sforzi malaccorti e dannosi con cui lo si vuol prevenire»¹³⁸. In questo Istituto, continua Jullien, i bambini sono «sempre all'opera, perché la vita vi è attiva così se si giuoca come se si lavora. (...) Questo attivo modo di vivere che risponde così bene all'esigenza dell'età e che impedisce il nascere prematuro delle passioni e le loro tempeste, rende felici i fanciulli durante il loro soggiorno nell'Istituto e coltiva in essi i germi delle più pure e durevoli gioie che daranno loro la felicità nell'avvenire»¹³⁹. Una finalità essenziale per l'Istituto d'Yverdun è «quella di formare l'uomo (nel senso più alto e completo di questa parola) partendo da quel determinato fanciullo che l'Istituto riceve, attraverso il libero ed intero sviluppo di tutti gli attributi caratteristici della sua umanità». «Il metodo è, in tal senso, quasi un'autoeducazione del fanciullo sotto la guida del maestro»¹⁴⁰. Un principio fondamentale su cui si incardina tale Istituto, e che al contempo caratterizza la Scuola

Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée (1817) sancisce la nascita dell'educazione comparata come scienza. Egli ritiene che se si facesse uno studio delle scuole e dei metodi d'insegnamento dei vari paesi, sarebbe possibile, sulla base dell'informazione raccolta, dedurre i principi di una scienza approssimativamente positiva e apportare miglioramenti al sistema educativo nazionale.

¹³⁷ M. A. Jullien, citato in A. Ferrière, *La scuola attiva*, op. cit., p. 73.

¹³⁸ *Ivi*, pp. 73-75.

¹³⁹ *Ivi*, p. 75.

¹⁴⁰ *Ivi*, p.76.

Attiva, è il seguente: piena libertà di sviluppo delle tendenze naturali e della individualità di ogni alunno che rivelano e caratterizzano la sua vera personalità.

Il più grande merito di Pestalozzi è, secondo Jullien, l'aver posto, a differenza di altri educatori a lui contemporanei volti semplicemente a riempire le menti dei fanciulli come se fossero dei vasi vuoti, ogni cura nello sviluppare le attività del fanciullo per metterle in condizione di raggiungere un valore reale. I bambini dell'Istituto non soltanto imparano il sapere, ma, secondo il consiglio di Rousseau, lo inventano, lo creano, agendo liberamente e applicando così il principio luminoso di Bacone: «ognuno non possiede veramente e a fondo che le conoscenze che ha creato lui stesso». Nell'Istituto non vi erano libri: «il fanciullo è libro a se stesso; egli agisce in luogo di leggere; la natura stessa diviene il campo delle sue osservazioni, delle sue esperienze, il grande laboratorio nel quale riceve le sue lezioni. Nel Metodo tutto si fonda sull'azione sia perché il fanciullo trova da solo i vari elementi del sapere ed i loro successivi sviluppi, sia perché egli è obbligato, attraverso segni rappresentativi o costruzioni, a rendere visibile e sensibile quanto ha concepito. (...) Il fanciullo osserva, indaga raccoglie materiale per le sue collezioni, sperimenta più che studiare, attua più che imparare»¹⁴¹.

Pestalozzi, sulla scia di Rousseau, ritiene che l'insegnante debba rispettare il libero slancio della natura. Fondamenti basilari della Scuola Attiva sono proprio lo slancio vitale del bambino e la sua attività spontanea. Nel bambino sono presenti dei poteri che non chiedono che di svilupparsi e che si offrono come punto di sostegno all'insegnamento. Punto di partenza di ogni azione educativa deve essere l'attività spontanea dei fanciulli (attività manuale, intellettuale e sociale), al fine di accrescere l'energia spirituale e favorire lo sviluppo delle energie creatrici. Occorre, in sostanza, «partire dalle attività spontanee dei bambini; partire dalle loro attività manuali e costruttive, partire dalle loro attività mentali, dalle loro affezioni, dai loro interessi, dai loro gusti dominanti; partire dalle loro manifestazioni morali o sociali, così come si presentano nella vita libera e naturale di tutti i giorni, secondo le circostanze, gli avvenimenti previsti o gli imprevisti che sopravvengono»¹⁴².

L'ideale della Scuola Attiva è dunque l'attività spontanea, personale e produttiva; ideale preconizzato da Montaigne, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, che ne fecero il centro del loro sistema educativo. La scuola attiva è una scuola in cui è rispettata la spontaneità, in cui il bambino liberamente crea, esprimendo se stesso e rispondendo alla sua aspirazione verso la libertà. Per libertà non deve intendersi anarchia, bensì liberazione. Tale aspirazione alla libertà è espressione di

¹⁴¹ *Ivi*, pp. 80-81.

¹⁴² C. Freinet, *Fondements psychologiques de l'école active*, in «École Emancipé», n. 8, 1922.

quella volontà di conservarsi che è propria di ciascun essere vivente. Un'aspirazione specificamente umana è, invece, quella verso l'accrescimento delle proprie potenzialità, ovvero il fortificarsi dello spirito. Poiché non si può escludere l'infanzia da questa umana aspirazione, la scuola deve tenerne conto, al fine di non dissaldarsi dalla vita.

Il nuovo movimento pedagogico sorto agli albori del XX secolo è denominato "nuovo" perché si adatta ai nuovi bisogni della società. Esso è nato, come afferma Ferrière, da un duplice bisogno e tende a un duplice ideale: adattare gli strumenti pedagogici alla natura dei bambini; preparare i giovani alla vita sociale, intellettuale e morale. L'Educazione Nuova oppone alla concezione tradizionale del bambino passivo l'immagine di un essere dinamico, che trova in se stesso i motivi del suo sviluppo, della sua realizzazione. L'idea di base è che il bambino non è soltanto ricettivo, ma anche attivo e che la sua educazione consiste nel donare alla sua attività la direzione e la potenza desiderabili (Bovet, 1919). Tale modo di vedere è di una tale importanza che, in molti casi, alcuni riformatori hanno utilizzato, al posto di Educazione Nuova, la locuzione Scuola attiva. Attivismo, in senso generico, è negazione di qualsiasi forma di meccanicismo, di ogni atteggiamento passivo e di ogni insegnamento che procede dal di fuori senza trovare il corrispettivo con le energie interne; è affermazione di una scuola nuova basata sull'attività pratica e regolata non sulle ambizioni del maestro, bensì sui bisogni degli alunni e sulla promozione dell'iniziativa personale, senza di cui l'educazione diverrebbe uno spreco di energie. L'idea di scuola attiva resta tuttavia molto generale anche quando si cerca di precisarne il fine, come ha fatto il pedagogista ed educatore tedesco Kerschensteiner (1854-1932), il quale ha associato all'idea di scuola attiva quella di educazione sociale orientata verso la futura professione scelta dagli alunni (Educazione del lavoro).

In definitiva, volendo citare ancora una volta Ferrière, il movimento dell'Educazione Nuova (o Attiva) è un «movimento di reazione contro ciò che sopravvive di medioevale nella scuola attuale; contro il suo formalismo; contro la sua abitudine a mettersi al margine della vita; contro la sua incomprendimento radicale di ciò che costituisce il fondo e l'essenza della natura del fanciullo»¹⁴³.

Freinet e l'Educazione Nuova

Freinet rientra tra le voci più rappresentative del rinnovamento educativo di area francese. La sua pedagogia s'iscrive dunque nel movimento delle pedagogie nuove, ovvero di quelle pedagogie che centrano la loro azione, non sulla materia da insegnare, ma sul bambino stesso, cercando di

¹⁴³ A. Ferrière, *La scuola attiva*, op. cit., pp. 2, 3.

rendere quest'ultimo protagonista del suo apprendimento e della sua formazione, realizzando quindi quella che Dewey ha definito la rivoluzione copernicana dell'educazione: «il fanciullo diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione»¹⁴⁴. Il Nostro ha attinto idee e suggerimenti dai maggiori esponenti dell'Educazione Nuova, trasformando in realtà i sogni di questi ultimi. Tuttavia analizzerà portata e limiti di tale Movimento, dichiarandosene insoddisfatto, dimostrando «l'insufficienza tanto delle giustificazioni teoriche che ne vengono date, che delle applicazioni che ne vengono dedotte»¹⁴⁵.

Freinet, pur condividendo i principi basilari dell'Attivismo (tra cui l'esigenza da parte dell'individuo di collaborare direttamente alla sua educazione, la necessità di compiere esperienze originali, che nessuno può effettuare al posto di un altro, al fine di apprendere in maniera significativa, l'ideale di vita attiva, dove è costante l'appello all'esperienza, al fare e al provare, etc.), ne rileva per un verso l'astrattezza e per un altro l'elitarismo; in sostanza, il discorso sviluppato dai pedagogisti attivisti sembra limitato ad una élite di fortunati, di privilegiati. Egli è consapevole che la libera attività, che illustri pedagogisti pongono al centro dell'educazione, è possibile solo in certe condizioni favorevoli di ambiente, di attrezzatura e d'organizzazione. Ed è per questo che pone l'attrezzatura scolastica alla base delle rivendicazioni della scuola popolare¹⁴⁶.

La definitiva presa di distanza rispetto al Movimento dell'Educazione Nuova da parte di un Freinet sempre più deciso a creare una scuola per tutti e non per un'élite, è determinata dalla constatazione del fatto che in seno a questo movimento si persegue la realizzazione di una scuola ideale, astratta e destinata a pochi eletti. Per il “maestro di Bar-sur-Loup” se da un lato la pedagogia tradizionale non è più in grado di assolvere le funzioni educative che le sono proprie, dall'altro i tentativi dell'Educazione Nuova sono solo rimedi apparenti votati al fallimento (Piaton, 1979). A partire dal 1928, egli si dichiarerà scettico circa il valore pratico di metodi o idee presentate da pedagogisti che, non essendo immersi nella pratica scolastica, non sono in grado, a suo avviso, di valutare con precisione la situazione che intendono modificare.

Sostanzialmente, ciò che caratterizza Freinet rispetto ai protagonisti dell'Attivismo è la prospettiva sociopolitica marxista con cui analizza la società e l'educazione del XX secolo. La stessa critica alla scuola tradizionale acquisisce in lui una connotazione politica assente negli innovatori

¹⁴⁴ J. Dewey (1889), *Scuola e società*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1949, p. 26.

¹⁴⁵ G. Piaton, *Il pensiero pedagogico di Freinet*, op. cit., p. 81.

¹⁴⁶ Il Gruppo Freinet è costituito da educatori impegnati nella costruzione di tecniche didattiche accessibili alla grande massa degli educatori. Essi accordano un'importanza decisiva alle condizioni materiali, economiche e tecniche dell'Educazione popolare, ponendo le realizzazioni pratiche davanti alle costruzioni teoriche.

della scuola attiva o nuova. Egli, per esempio, respinge i testi scolastici non solo perché limitano la capacità di esplorazione personale e lo sviluppo di un pensiero critico, ma anche perché trasmettono le ideologie nazionaliste e assopiscono le coscienze in quanto strumenti di addomesticamento (Monteagudo, 2010).

Il rivoluzionario Freinet dunque prende progressivamente le distanze dagli innovatori della scuola Nuova, criticando non soltanto l'elitarismo e l'idealismo di quest'ultima, ma anche la centralità, o, meglio, il credo dell'attività. A suo avviso, per via dell'ambiguità del termine, la denominazione di scuola attiva rischia di evocare un attivismo sterile, ripetitivo e privo di obiettivi. Le attività in cui l'alunno viene coinvolto non hanno senso se non sono richieste naturali dei processi di ricerca e di scoperta. Non si tratta di "fare per fare", ma di fare quel di cui sentiamo la necessità in un dato momento. È un'ovvietà che ogni attività del bambino non si riduce ad azioni concrete¹⁴⁷. L'idea che Freinet ha di azione, su cui egli basa l'apprendimento, richiama quella esposta da C. Georges¹⁴⁸: un'azione inglobante atti fisici e atti mentali, che si esercitano su oggetti diversi, sugli individui, sui simboli, sui pensieri. Egli non accorda all'attività un ruolo eccessivo o esclusivo, ritenendo che ciò che lo caratterizza il bambino, essere essenzialmente vivo e attivo, non sia il semplice movimento, il semplice agire, ma la creazione, la conquista dello spazio e del linguaggio; questi è spinto da una forza invincibile a soddisfare un bisogno imperioso di crescere, di elevarsi, di ricercare; è spinto a dominare e a realizzare la propria vita, a conservare e ad aumentare il proprio potenziale. Tutto ciò presuppone la più grande varietà possibile di esperienze *tâtonnées*. Il ruolo dell'educatore e degli educatori è quello di scoprire tale forza e di permetterle di manifestarsi, al fine di aiutare il bambino a innalzarsi fino a raggiungere la pienezza della sua vita. Il fanciullo, dotato di attività effettiva e di dinamicità, non deve ricevere le regole dell'azione, bensì conquistarle con i propri sforzi e con l'esperienza personale.

Nella concezione pedagogica freinetiana è presente una costante valorizzazione non dell'azione in sé, ma del vitale, dell'anelito di conquista; è presente un'esaltazione non del gioco, ma del «lavoro-gioco». Nella Scuola Freinet sono stati prodotti innumerevoli lavori infantili, formidabili realizzazioni di ogni genere. Questa ingente quantità di opere non è il risultato di una attività ludica, bensì di un'attività all'insegna di sforzi accettati dagli alunni grazie alla loro forte volontà di

¹⁴⁷ Come ha asserito saggiamente Piaget, se a certi livelli (stadi elementari) l'attività del fanciullo presuppone la manipolazione di oggetti, ad altri livelli di attività più autentica di ricerca essa può svolgersi sul piano della riflessione, dell'astrazione e delle manipolazioni verbali. Ai livelli superiori l'allievo può essere completamente «attivo» nel senso di una riscoperta personale delle verità da conquistare pur basando tale attività unicamente su una riflessione interiore e astratta.

¹⁴⁸ Si veda: C. George, *Apprendre par l'action*, Paris, 1983.

pervenire alla vittoria. Secondo alcuni, la felicità dei bambini, scopo principe dell'educazione, è incompatibile con lo sforzo; non è così per Freinet. A suo avviso, la felicità non è inconciliabile con la fatica, con la volontà di conquista. L'essere racchiude in sé uno istinto di potenza, uno slancio vitale che bisogna utilizzare come forza educativa. Il lavoro volto alla soddisfazione dei bisogni funzionali dell'individuo è una necessità vitale; questo tipo di lavoro, il "lavoro-gioco", diventa elemento di felicità nel momento in cui viene a rappresentare la parte essenziale di un'armonia tra l'essere e il suo ambiente. È questo il punto più importante del pensiero di Freinet. È a partire dalla sua concezione dell'educazione al lavoro e per mezzo del lavoro che si giustifica e si definisce la Scuola Moderna. È lì che nasce la divergenza tra Freinet e gli esponenti della pedagogia nuova e attiva. In Freinet, educazione del lavoro, slancio vitale, ambiente educativo positivo, libera espressione, costituiscono i termini di un'autentica rivoluzione dell'educazione.

Onde evitare l'assimilazione di scuola moderna e scuola "attiva" o "nuova", Freinet tenta di precisare le differenze terminologiche.

Diciamo Scuola Moderna e non Scuola Nuova in quanto insistiamo molto meno sull'aspetto della novità e molto più su quello di adattamento alle necessità del nostro secolo. (...) Noi siamo degli educatori che nelle nostre classi tentano di far passare nella pratica le idee e i sogni dei teorici. Noi dobbiamo far nascere l'avvenire in seno al presente e al passato, ciò necessita non uno straordinario appello alla novità, ma alla prudenza, al metodo, all'efficienza e all'umanità. Diciamo Scuola Moderna e non Metodi Attivi, espressione nata venti o trenta anni fa e che potrebbe far credere che lo sforzo di rinnovamento deriverà dall'introduzione nelle nostre classi di una attività manuale, di lavoro o di gioco che saranno una reazione contro l'intellettualismo eccessivo della scuola tradizionale. Non riteniamo che l'attività sia l'elemento principale di una pedagogia valida. Noi preferiamo ad essa la concentrazione, talvolta silenziosa, del lavoratore impegnato in un compito intelligente, una permanente attività dello spirito che costituisce l'antidoto per la passività tradizionale. So che alcuni pedagogisti danno alla parola attività lo stesso senso profondo che noi stessi gli attribuiamo. Ma per evitare fraintendimenti scegliamo un termine che esprime esattamente quel che intende esprimere: Scuola Moderna¹⁴⁹.

La denominazione Scuola Moderna, che fa riferimento al grande pedagogista anarchico catalano Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909)¹⁵⁰, mette l'accento sulle possibilità di evoluzione e

¹⁴⁹ C. Freinet, R. Salengros, *Moderniser l'école*, Cannes, C.E.L., 1960, p. 2.

¹⁵⁰ Nel 1901 Francisco Ferrer aprì a Barcellona la «Scuola Moderna» per insegnare i valori sociali radicali ai ragazzi della borghesia. Nel 1906 la scuola contava 1700 allievi distribuiti tra la sede di Barcellona e le succursali. Nel 1909 fondò a Madrid e Bruxelles la *Lega Internazionale per l'Educazione Razionale*. Secondo Ferrer, il fine ultimo della civiltà è la libertà dell'individuo in una società retta da patti liberi e sempre rescindibili. Per realizzare questo fine è necessaria un'educazione razionale e scientifica da impartire fin

modernizzazione. La scuola moderna comporta una nuova concezione della funzione e della struttura della scuola, che si traduce in un rapporto attivo con l'ambiente e in una considerazione dei problemi sociali, che possono orientare l'azione didattica. L'atteggiamento di Freinet, in sostanza, è orientato verso un'apertura all'innovazione. A suo giudizio, «la scuola deve modernizzarsi»; deve ritrovare la vita, deve mobilitarla e servirla, deve abbandonare i vecchi metodi scolastici e adattarsi al mondo presente e futuro, adattarsi ai nuovi bisogni dei bambini e dell'ambiente sociale. Di qui l'appellativo di Scuola Moderna.

Concludendo, Freinet rappresenta una sintesi tra l'attivismo pedagogico della Scuola Nuova, che gli consente di precisare le sue concezioni pedagogiche, e la tradizione marxista, che gli offre il fondamento su cui edificare la concezione del lavoro come motore della riforma educativa e sociale.

1.5.1. Freinet e Dottrens

Dottrens, «l'eccellente pedagogista svizzero¹⁵¹» che eserciterà su Freinet un'influenza decisiva e duratura, ritiene che l'apporto essenziale del “maestro di Bar-sur-Loup” alla pedagogia moderna risieda nella creazione di una rete di scambi fra migliaia di educatori, nella creazione di una cooperativa per la condivisione di esperienze, nella realizzazione di strumenti e di tecniche in grado di trasformare la concezione tradizionale dell'attività scolastica. È questa creazione che dona all'opera freinetiana il suo vero valore e la sua ricchezza e che costituisce la base solida del Movimento della Scuola Moderna. Per Freinet, «nessuna riforma scolastica può avere esito positivo se, nel suo spirito e nelle sue tecniche, essa non è spinta in avanti da un gruppo di maestri che cooperano tra di loro per assicurare l'applicazione adeguata e il perfezionamento costante»¹⁵².

dall'infanzia, in quanto il bambino non ha idee preconcepite. Per Ferrer, il cui pensiero è caratterizzato da un forte anticlericalismo, la fondazione di scuole libere e laiche avrebbe potuto combattere sia la Chiesa e i suoi privilegi sia lo Stato e il suo strapotere sui cittadini-sudditi. La *Escuela moderna* si presentava diversa dalle altre scuole laiche perché aveva un carattere apertamente rivoluzionario, volto ad emancipare i bambini delle classi povere rifiutando qualsiasi principio di autorità sia da parte dello Stato che della Chiesa. Il 26 luglio del 1909, durante la "Settimana Tragica", scoppiò una rivolta per opera della popolazione operaia che si ribellò alla Guardia Civile che aveva il compito di far imbarcare coloro che erano stati chiamati a combattere nelle guerre coloniali in Marocco. Ferrer fu arrestato il 31 agosto con l'accusa di essere il fomentatore della rivolta. Sottoposto ad un processo farsa da parte del tribunale militare, venne condannato a morte con prove artefatte e fucilato a Barcellona, il 13 ottobre di quell'anno, nella fortezza di Montjuich. Quando diventa di dominio pubblico la notizia della condanna a morte di Ferrer, iniziano corpose manifestazioni di protesta che degenerano talvolta in scontri di piazza non solo in Spagna, ma anche a Parigi, a Bruxelles, a Berlino, a Londra e a Torino.

¹⁵¹ C. Freinet, DdM, p. 63, citato in G. Piaton, *Il pensiero pedagogico di Freinet*, op. cit., p. 91.

¹⁵² R. Dottrens, *Les réformes scolaires et le mouvement de l'École Moderne*, in «Techniques de Vie», n.1, 1959, p.

Inoltre, secondo il pedagogista ginevrino, il successo delle tecniche freinetiane è dovuto, oltre al loro impianto cooperativistico, al fatto che esse hanno preso in considerazione gli insegnamenti della psicologia applicata all'educazione, della psicologia genetica, sociale e sperimentale.

Freinet, dal canto suo, stima moltissimo Dottrens per due motivi essenziali: da un lato, perché costui si è impegnato «a far entrare nella pratica dell'educazione pubblica i sogni generosi dei pedagogisti¹⁵³», credendo in una necessaria fusione tra teoria e pratica; dall'altro, perché «prima di essere pedagogista è stato direttore di scuola ai diversi gradi della gerarchia ufficiale fino ai più alti¹⁵⁴», quindi è un “maestro-artigiano”. «Ciò che egli ha detto e scritto» - aggiunge Freinet - «l'ha detto e scritto non in funzione di teorie pedagogiche, ma in quanto direttore di scuola intimamente legato, con la sua vita e il posto da lui occupato, ai problemi di base della massa degli educatori¹⁵⁵».

Alcuni elementi della dottrina pedagogica di Dottrens confluiscono nella concezione pedagogica freinetiana; uno di questi è il concetto di autorità. Secondo quanto afferma il pedagogista svizzero, nella scuola tradizionale vige una disciplina fondata sull'autorità incondizionata del maestro e sull'obbedienza degli allievi. Apprendere ed obbedire sono i doveri essenziali degli alunni, così come insegnare e disciplinare sono quelli del maestro. Tuttavia il bambino, così come l'adolescente, apprende soltanto ciò che comprende, e comprende solo se partecipa all'elaborazione del suo sapere. Questo è il principio fondamentale dei metodi moderni. Il bambino può essere attivo soltanto se dispone di una certa libertà, che non va confusa con la totale anarchia: occorre educare i bambini alla pratica della libertà, ossia al riconoscimento dei loro doveri individuali e sociali.

Sia Freinet sia Dottrens affermano che la scuola moderna deve prendere coscienza del nuovo compito che le impone l'evoluzione della società e deve riconsiderare la nozione di autorità e l'uso che essa ne fa. La parola autorità deriva dal latino: *auctor*, che designa colui che fa nascere e dà inizio, l'autore, il creatore, e che, a sua volta, è riconducibile al verbo *augere*, che significa accrescere, aumentare. Avere autorità significa dunque possedere una superiorità che consente di agire sugli altri e, in educazione, seguire lo sviluppo dell'essere.

L'esercizio dell'autorità è normale nella misura in cui il soggetto a cui essa è rivolta comprende il senso delle sue responsabilità e possiede le capacità necessarie per farvi fronte. Non c'è niente di

23.

¹⁵³ C. Freinet, *Vers une pédagogie prospective*, in «Techniques de Vie», n. 11, dicembre 1961, p. 32, citato in G. Piaton, *Il pensiero pedagogico di Freinet*, cit., p. 92.

¹⁵⁴ C. Freinet, *Instituteurs hier, éducateurs demain*, in «Éducateur», n. 1, ottobre 1966, p. 51, citato in G. Piaton, *Il pensiero pedagogico di Freinet*, op. cit., p. 92.

¹⁵⁵ C. Freinet, *Vers une pédagogie prospective*, in «Techniques de Vie», n. 11, dicembre 1961, p. 32, citato in G. Piaton, op. cit., p. 92.

più disastroso di un capo che non ha autorità o che non sa farne buon uso: i maestri che non riescono a farsi rispettare ne sono un triste esempio. Bisogna, però, precisa Dottrens, distinguere nettamente tra autorità e costrizione. Un maestro dittatore, eccessivamente severo, non ha che un'autorità apparente; egli agisce unicamente per mezzo della costrizione, ottenendo la disciplina più cattiva che ci sia, quella che porta alla dissimulazione e alla rivolta, anziché al rispetto del capo nei confronti dei suoi subordinati e di questi nei confronti di colui che detiene il potere di direzione. L'autorità è principalmente funzione del valore professionale e delle qualità inerenti al mestiere: precisione, conoscenza del compito da assolvere, organizzazione del lavoro, ordine e metodo, insegnamento adattato agli allievi, conoscenza approfondita dei bambini e del loro ambiente (familiare e sociale). Essa dipende soprattutto da qualità personali: padronanza di sé, senso di responsabilità, perseveranza nello sforzo, desiderio di perfezionamento, amore per i bambini. L'acquisizione di questa "autorità-prestigio" consente di dirigere una classe senza ricorrere a sanzioni, di instaurare dei buoni rapporti con gli allievi e di assicurare il progresso del lavoro scolastico.

All'autorità-costrizione e all'autorità-prestigio corrispondono due tipi di disciplina. La disciplina dell'autorità-costrizione si basa su questa convinzione: il bambino deve fare ciò che vuole l'adulto; a forza di obbedire, egli acquisirà delle abitudini che lo manterranno sulla strada del dovere. La disciplina che richiede l'autorità-prestigio, invece, è quella che risulta dalla presa in considerazione del senso originale della parola "discepolo": il maestro esercita un'influenza educatrice tale che i suoi allievi divengano suoi discepoli, sforzandosi di somigliargli. Tale disciplina non ha per scopo l'obbedienza, ma l'apprendimento della libertà: l'educatore dona una parte di responsabilità a ciascuno e toglie le costrizioni esteriori, non soltanto nell'esecuzione degli esercizi scolastici, ma anche nell'elaborazione del lavoro, per passare dal «faccio ciò che voglio» a «faccio ciò che devo e che sono capace di fare».

Freinet – e in questo si avvicina inconsapevolmente ad Herbart – non nega, anzi valorizza l'autorità, vista come autorevolezza e basata sulla superiorità soprattutto morale dell'educatore. Egli sostiene quei modelli pedagogici che intendono l'educazione principalmente come autogoverno, cioè come processo spontaneo che si realizza permettendo ai bambini di fare le proprie esperienze e di assumersi le proprie responsabilità. Il metodo dell'autogoverno permette allo studente di interiorizzare le norme e sviluppare la sua personalità mediando le esigenze personali con quelle del gruppo. In questo modo, la disciplina viene a fondarsi sull'interesse dell'allievo nel rispetto della classe-comunità.

Nella visione freinetiana, la disciplina, derivante dal partecipare a un'attività costruttiva, dal contribuire a un risultato, rappresenta un mezzo adeguato per il raggiungimento dell'autocontrollo. La sua fonte si ravvisa nella natura stessa del lavoro collettivo organizzato democraticamente, di cui tutti gli alunni si sentono responsabili.

La preoccupazione della disciplina è inversamente proporzionale alla perfezione dell'organizzazione del lavoro, all'interesse dinamico e attivo degli alunni. Organizzate il più minuziosamente possibile il lavoro-gioco nella vostra scuola: risolverete contemporaneamente la questione della disciplina¹⁵⁶.

Sulla scia di Dottrens, Freinet osserva che in pedagogia ci si preoccupa più di stabilire come agire per fare ubbidire gli allievi che di trovare la via per renderli autonomi, ovvero in grado di assumersi le proprie responsabilità, di decidere della propria vita. «Li si costringe a seguire noiose lezioni, a imitare e a copiare. E si spera che un giorno, con un colpo di bacchetta magica, questi bambini assoggettati diventino degli uomini liberi, che questi bambini abituati a copiare diventino creatori. (...) Non è affatto attraverso delle lezioni teoriche, né attraverso degli esempi, che prepariamo i nostri bambini a prendere in mano il loro destino: occorre il clima vivo di una libera determinazione, con i suoi dubbi e i suoi rischi, ma anche con i suoi slanci e il suo entusiasmo e la certezza di accedere per questa via alla dignità della loro funzione di uomini. (...) L'autodeterminazione che noi avremmo la pretesa di concedere a un'ora prestabilita, è già iscritta nel subconscio, nel tracciato della vita, nei primi passi della crescita. A noi spetta il compito di aiutare generosamente questa crescita, così come la mamma sostiene istintivamente i primi passi del suo bambino, con la speranza che saprà presto, nell'ambiente favorevole che gli avremo preparato, andare più lontano di noi sulla strada della libertà, della coscienza, della democrazia e della pace»¹⁵⁷. In breve, l'autonomia, che una volta conquistata farà dell'adolescente un uomo, è lo scopo stesso dell'educazione; pertanto bisogna favorire ogni percorso favorevole a tale conquista.

Un ulteriore punto di contatto tra Freinet e Dottrens è costituito dall'impegno da entrambi profuso nella realizzazione di un insegnamento individualizzato che tenesse conto delle differenze di attitudini, di ritmi di lavoro e di apprendimento, al fine di permettere a ciascuno di procedere al proprio passo. Una delle prime condizioni per la riuscita del lavoro individualizzato è, nella visione di entrambi, abituare i bambini a lavorare in maniera autonoma. Nei metodi tradizionali il maestro ha dinanzi a sé la classe, che, configurandosi come folla, resta uno schermo che cela la

¹⁵⁶ *Ivi*, p. 423.

¹⁵⁷ C. Freinet, *Les enfants sont-ils mûrs pour leur autodétermination?*, *Educateur*, n. 4, 1960.

personalità di ognuno. L'utilizzo di tecniche di lavoro individualizzato tende a sopprimere la classe come folla: il professore ha davanti a sé degli individui.

1.5.2. Freinet e Ferrière

Al fine di far comprendere quanto Freinet stimi Ferrière, ho ritenuto opportuno riportare per intero un articolo stilato dal nostro maestro in occasione della scomparsa del pedagogista svizzero, «geniale iniziatore, un padre spirituale, una guida¹⁵⁸».

Il mondo non è ricco di personalità esemplari. È ancora meno ricco di pedagogisti eminenti, di coloro che segnano un'epoca perché sanno vedere lontano e orientare l'avvenire. Ferrière era una di queste personalità eccezionali il cui nome resterà nella storia della pedagogia, accanto a quello di Rousseau, di Pestalozzi, di Decroly, della Montessori. Egli era un pensatore, un filosofo, un promotore di idee e di principi, un propagandista instancabile di una pedagogia razionale ed efficiente, un combattente, che ha sostenuto e incoraggiato fino agli ultimi momenti della sua vita, tutti coloro i quali si sono impegnati in questa lotta. Per noi, la sua commovente personalità è stata la fonte generosa alla quale abbiamo instancabilmente attinto. Egli è stato, infatti, il nostro iniziatore, la nostra guida e nostro amico, ed è sotto questo titolo che vogliamo rendergli qui l'omaggio filiale che gli dobbiamo. Tale omaggio lo tributiamo più alla sua vita che alla sua memoria, perché ci resta immensamente presente grazie alla sua opera, al suo pensiero, al suo valore di uomo che ha saputo favorire ovunque egli le rivelasse le correnti generose al servizio dell'educazione e del bambino. Ed è di questa opera, di questo pensiero, di questo valore d'uomo che vorrei arricchirvi come della più umana delle eredità.

É nel *Ecole Active* (1920) e nella *Pratica della Scuola Attiva* (1923) che io stesso ho trovato le mie idee, le linee d'azione e la fede, sulla base delle quali sono state costruite le nostre tecniche. Ricordando i primi anni in cui, nelle difficoltà di una professione che le limitazioni di una grave ferita di guerra mi impedivano di assolvere onorevolmente, io rivedo un viso segnato di umana autorità e di grande bontà, quello di Adolphe Ferrière così come mi apparve nel corso del primo Congresso dell'*Education Nouvelle* di Montreux, nel 1923. Io ero là, un anonimo, un solitario, un malato che non aveva altra ragione di vivere che l'amore verso un mestiere così difficile. Ricordo di aver provato la disperazione della mia giovinezza inutile, della mia ignoranza, della mia solitudine. Osai avvicinarmi a Ferrière. Ho ricevuto il sentimento della sua presenza, della sua nobile semplicità, della sua umanità e della sua cultura. Con lui la pedagogia scendeva dal suo piedistallo, si umanizzava, onorava la vita nelle sue dimensioni più ampie. Lasciai Montreux rasserenato, già curioso dei miei propri passi in direzione di una scuola attiva che il mio entusiasmo, unito a quello dei miei primi compagni, doveva condurre nei campi liberi della nostra Scuola Moderna con tutti i rischi che la libertà può

¹⁵⁸ E. Freinet, *NPP*, op. cit., p. 20.

comportare. Non ricordo, d'altronde, che Ferrière di cui ero diventato il discepolo talvolta criticone, mi abbia mai consigliato la prudenza. Allora direttore di una Scuola Nuova, fu uno dei nostri primi aderenti, e intuendo la fecondità dei nostri sforzi, non smise mai di seguirci, di aiutarci e soprattutto di essere il nostro difensore nelle difficoltà amministrative e sociali conseguenti alla nostra temerarietà. Egli non vedeva che la linea di fondo di verità che orientava le nostre iniziative. Certo, egli non approvava tutto, ma aveva il dono della simpatia, di quella comprensione universale che diffondeva intorno a lui e nel mondo.

È sforzandoci di continuare la grande opera a cui Ferrière aveva dedicato la sua vita, con i nostri limiti, ma anche con il nostro entusiasmo, che noi saremo consapevoli di onorare, come egli si augurerebbe, il suo eterno ricordo¹⁵⁹.

Ferrière si richiama alle teorie filosofiche di Bergson (1859-1941) e di James (1842-1910) incentrate sul divenire, inquadrandole ed approfondendole nel suo studio dell'io¹⁶⁰. A suo avviso, solo la filosofia dinamica è in grado di cogliere le direzioni del flusso vitale, essendo la vita una serie di impulsi e modificazioni continue. La sua concezione muove dal riconoscimento dello "slancio vitale" di cui è portatore il fanciullo, di quella forza universale che spinge gli esseri viventi verso un fine spirituale e che si esprime nell'attività creatrice. Egli, sulla scia della filosofia bergsoniana¹⁶¹, afferma che esiste un flusso vitale volto alla completa realizzazione dell'io e all'accrescimento della sua potenza. Il fine di ogni sinergia vitale è la conservazione e la crescita di potenza dell'io, la cui tendenza costruttiva si contrappone a quella distruttiva del non-io, che è staticità assoluta. La condizione immediata dell'accrescimento di potenza dell'io è l'adattamento, condizione necessaria della sua stessa esistenza.

¹⁵⁹ C. Freinet, *Adolphe Ferrière n'est plus*, in «Éducateur», n. 1, 1960.

¹⁶⁰ La fonte dell'impostazione complessiva filosofica e pedagogica di Ferrière è – come afferma lui stesso – : *La legge del progresso in biologia e in sociologia* (1915). Si tratta della sua tesi di dottorato in sociologia, che vinse il premio Amiel dell'Università di Ginevra nel 1915.

¹⁶¹ Bergson, insieme a James, ha ispirato profondamente il movimento di rinnovamento pedagogico sorto agli inizi del XX secolo, con la proposta di una concezione della vita psichica come un "flusso di idee" e di "coscienza". Opere come *Saggio sui dati immediati della coscienza* (1889) di Bergson e *Principi di psicologia* (1890) di James hanno rivoluzionato il modo di concepire la vita mentale dell'uomo. In particolare, Bergson ha ispirato grandi pedagogisti, tra cui Ferrière. Il filosofo francese definisce gli oggetti mentali e gli stati di coscienza come "blocchi" modificabili in un continuo mutamento che scorre nel tempo. L'incessante procedere di questa trasformazione rende gli oggetti mentali estremamente complessi, legati a quelle entità psichiche che nel linguaggio comune e scientifico vengono chiamati "sentimento", "desiderio", etc. Egli parla di "corrente dell'esistenza psichica" per descrivere questo flusso incessante che trasforma nella mente i dati della realtà, e afferma che l'attenzione, ovvero la capacità di fissare gli oggetti all'interno di questo loro fluire, è intimamente connessa all'interesse, alla corrispondenza significativa tra lo stato mentale e il contenuto del suo oggetto. Secondo la "legge del lavoro mentale", elaborata da Bergson e collimante con la visione jamesiana e deweyana, la mente lavora solo in funzione di un "utile", corrispondente all'interesse investito nell'oggetto del lavoro mentale stesso. Queste concezioni influenzeranno profondamente i protagonisti del rinnovamento pedagogico novecentesco.

Come avrò modo di esplicitare più avanti, il concetto di “potenziale massimo di vita” o di “potenza vitale” è uno dei più profondi presupposti della riflessione di Freinet, secondo il quale tutto si compie come se l'individuo avesse un potenziale di vita che tende non solamente a conservarsi, ma a crescere, ad affermarsi e a trasmettere se stesso ad altri esseri. L'intera pedagogia freinetiana mira a conservare e ad accrescere tale potenziale di vita, che spinge l'individuo a progredire.

Ferrière considera, nella sua opera *L'école active*, quattro leggi da lui ritenute collegate al movimento della scuola attiva: 1. constatazione dell'esistenza di uno slancio vitale dello spirito nell'uomo e manifestazioni del suo dinamismo; 2. legge del progresso; 3. legge biogenetica; 4. tipi psicologici. Ci soffermeremo qui soltanto sulle prime due.

Per il pedagogista svizzero a caratterizzare la vita è il fatto che puntualmente l'essere viene a contatto con qualche cosa che, donandogli energia, è suscettibile di determinare un suo accrescimento. Quando Bergson, nella sua *Evoluzione creatrice*, paragona l'essere vivente a una macchina che profonde continuamente dell'energia per acquistarne di nuova, egli lascia intendere che questo continuo scambio non avviene in vista di un fine: si tratta di uno scambio ateleologico. Tuttavia Ferrière scorge questo fine nella volontà dell'essere vivente di accrescere le sue possibilità di vita, di vivere sempre meglio, di non lasciarsi distruggere dalle forze avverse dell'ambiente, in una parola di agire. Agire vuol dire essere nella pienezza delle energie, potenziare se stessi; il non poter agire equivale a soffrire: è il non-io contro il fiorire dell'io; si soffre quando l'energia vitale cozza contro un ostacolo.

Nel pedagogista svizzero, l'io rappresenta il punto di coordinazione vivente dell'organismo, la sede di reazioni e manifestazioni della vita. Esso è l'espressione di una sinergia vitale organica, suscettibile di gradazioni diverse. Il grado inferiore è dato dall'io globale, che comprende l'io organico e l'io subcosciente, formato dagli istinti, riflessi e abitudini dell'individuo. L'io cosciente rappresenta una sinergia psichica di grado superiore, provocata da una reazione che si oppone ad un fatto nuovo. Coscienza, attenzione e interesse formano tre gradi di sinergia vitale crescente; l'attenzione è una concentrazione momentanea dello spirito; quando essa si prolunga diviene interesse; la più alta forma di concentrazione è lo sforzo, che è, a sua volta, la sinergia più elevata. Quando l'interesse e lo sforzo sono intimamente associati, si integrano a vicenda: l'interesse accresce lo sforzo e questo, a sua volta, ravviva l'interesse, creando le condizioni per ogni progresso fisico e spirituale. La parola interesse indica la presenza attiva dello slancio spirituale, ovvero l'appetito spirituale, fame di accrescere la propria forza spirituale. L'interesse è l'elemento

motore dello sforzo, non l'interesse superficiale che presto si spegne, ma quello che suscita lo sforzo energico, spontaneo, gioioso, genuino e fecondo, lo sforzo utile, quindi creatore di valori. Soltanto l'interesse capace di provocare e sostenere tale sforzo è degno di tale nome¹⁶². Attraverso lo sforzo libero e spontaneo il bambino si esprime, crea, esteriorizzando quello che ha elaborato dentro di sé. Interesse, sforzo, creazione, sono termini che esprimono i vari aspetti di un unico profondo dinamismo. La psicologia del fanciullo ha stabilito che l'individuo supera, dal suo primo affacciarsi all'esistenza sino all'età adulta, una serie di tappe; e che egli si eleverà sino al più alto grado di perfezione che gli sarà possibile raggiungere nella misura in cui avrà seguito il cammino prescritto dalla natura. Il termine tappa, a dire il vero, non è esatto; piuttosto che di una serie di momenti statici, bisogna parlare di un dinamismo immanente. Come ha giustamente osservato Bergson, la vita è uno slancio continuo, uno sforzo irregolare nella sua intensità e nella sua direzione, ma permanente. «Conoscere questo slancio vitale, conoscere la sua meta, conoscere i suoi mezzi, ecco il dovere essenziale dello spirito umano»¹⁶³. Lo slancio vitale dello spirito sta alla radice della vita, è la sorgente di ogni attività degna di questo nome; è un impulso alla vita. Il suo sviluppo è un fine da raggiungere e, al tempo stesso, rappresenta il solo mezzo che l'uomo possiede per arricchire le proprie energie spirituali, per potenziare se stesso.

Nell'ambito dello studio dell'interesse, Ferrière dà vita alla sua concezione della *legge del progresso*, secondo cui ogni essere vivente progredisce seguendo una differenziazione (divisione del lavoro) e una concentrazione (potere di unificazione) complementari e crescenti delle sue energie e facoltà, conformemente alla legge dell'adattamento dell'io al mondo e del mondo all'io, e in vista dell'accrescimento potenziale dello spirito. Da tale legge, che rappresenta lo sfondo teorico della scuola attiva, si ricava che sia nel campo dei sentimenti sia nel campo dell'intelligenza e della volontà bisogna mirare al mantenimento dell'equilibrio e dell'armonia. L'applicazione della legge del progresso all'educazione comporta la necessità di agire su alcuni fenomeni osservabili nell'animo infantile, quali gli impulsi e gli interessi. Far leva su quest'ultimi è l'unico modo per ampliare gli stimoli mentali del bambino. Connesso al tema degli interessi è quello del metodo: occorre applicare quello adatto a risvegliare l'interesse del bambino; collegata al metodo è la conoscenza dei bisogni, delle tendenze e dei ritmi di apprendimento propri di ciascuna età.

¹⁶² In riferimento a questo argomento, ritengo sia rilevante osservare che Dewey, nel suo volumetto *La scuola e il fanciullo*, condanna il falso interesse che presenta all'alunno ogni cosa «sotto un velo di zucchero» e ne fa un fanciullo viziato ed annoiato. L'autore dimostra l'inutilità di quel falso sforzo che viene imposto con punizioni e castighi; il vero sforzo e il vero interesse non possono stare l'uno senza l'altro, essendo ambedue il mezzo usato dall'essere per svilupparsi.

¹⁶³ A. Ferrière, *La scuola attiva*, op. cit. p. 5.

I concetti di interesse, attenzione e di sforzo elaborati da Ferrière eserciteranno un forte impatto su Freinet, influenzando profondamente le sue concezioni pedagogiche. Causa o conseguenza del disequilibrio, il problema dell'attenzione ha sempre rappresentato, agli occhi del nostro maestro, uno dei problemi centrali della pedagogia. Spesso l'alunno si ritrova nell'impossibilità di fissare la sua attenzione; bisogna continuamente richiamarlo ai suoi doveri, alla realtà. L'attenzione non si impone dall'esterno, non si comanda. L'attenzione, la concentrazione naturale e motivata dell'essere rivolta a scopi di cui egli comprende il valore è molto più solida e autentica. Si tende a credere che bisogna coltivare lo sforzo e la volontà, in quanto permettono una migliore concentrazione dell'essere e dunque un massimo di attenzione. In questa prospettiva, l'attenzione è intesa come una facoltà autonoma intimamente legata allo sforzo e alla volontà. Tuttavia l'attenzione, la concentrazione, lo sforzo, la volontà, non sono affatto delle facoltà autonome, ma il risultato di un insieme di predisposizioni e di attitudini.

Infine, la promozione della spontaneità infantile e dell'attenzione alle singole individualità, l'importanza attribuita al lavoro cooperativo in quanto mezzo straordinario per favorire lo sviluppo del senso sociale, rappresentano ulteriori punti di contatto tra il pedagogista svizzero e l'educatore francese.

1.5.3. Freinet e la Montessori

La Montessori, nelle parole di Freinet, è stata la prima a superare la teoria per entrare nella pratica, nella tecnica della classe, la prima a riconoscere la necessità di preparare un ambiente a misura di bambino, la prima, infine, a realizzare un ambiente di completa libertà e spontaneità.

L'educatrice italiana ha cercato di dar vita a una pedagogia scientifica, basata su un'osservazione obiettiva del bambino naturale colto nella sua spontaneità. Partendo dal presupposto che lo studio del bambino naturale non può verificarsi in un ambiente artificiale, come per esempio quello scolastico, ma in un ambiente naturale, ella afferma la necessità di preparare un ambiente adatto, a misura di bambino, in cui egli potrà agire in piena libertà e secondo la propria natura, auto-educandosi; in questo modo, l'osservatore potrà accogliere le superiori manifestazioni del fanciullo. La libertà è necessaria per permettere lo sviluppo delle manifestazioni individuali. Ella concorda pienamente con Freinet, il quale ha cercato di rendere la scuola un laboratorio di pedagogia pratica in cui favorire la costituzione di un'autentica psicologia infantile che funga da base per un'educazione psicologica.

La teoria pedagogica montessoriana è basata sull'assunto che l'adulto non deve assolutamente impedire al bambino di vivere, armandosi del diritto di dirigerlo secondo le proprie convinzioni, bensì deve sostenerlo nel faticoso percorso che porta alla conquista della vita e allo sviluppo delle proprie potenzialità. In ciò consiste lo scopo dell'educazione come aiuto alla vita: promuovere lo sviluppo delle potenzialità umane e rimuovere gli ostacoli sulla via di tale sviluppo. Impedendo al fanciullo di vivere e di dar libero sfogo al suo desiderio di agire, lo si dirige verso deviazioni più o meno gravi del suo naturale processo di crescita.

Anche Freinet ritiene che sia assolutamente sbagliato sopprimere l'anelito di vita e il «bisogno di potenza» presenti nel bambino, poiché ciò ostacolerebbe la realizzazione del suo destino e devierebbe il suo normale sviluppo. Anch'egli, inoltre, pone la soddisfazione dei bisogni infantili e il principio di libertà a fondamento dell'educazione, il cui scopo è aiutare la vita a realizzarsi, sviluppando ed accrescendo la potenza dell'individuo. Entrambi, poi, attribuiscono molta importanza alla libertà d'espressione in quanto essa risulta connessa non solo con l'immediato presente, ma anche con la vita futura dell'individuo.

La Montessori sottolinea l'importanza dell'attività motrice nella costruzione dell'uomo. A suo avviso, per comprendere l'essenza del movimento, bisogna considerarlo come l'incarnazione funzionale dell'energia creatrice che porta l'uomo all'altezza della sua specie. Il bambino sviluppa la propria intelligenza attraverso il movimento, unico mezzo tangibile che pone l'io in relazione con la realtà esterna; il movimento aiuta lo sviluppo psichico e questo sviluppo si esprime a sua volta con un ulteriore movimento e azione. In particolare, la mano rappresenta l'«organo di prensione» dell'intelligenza. «Quando il bambino dice la prima parola, non è necessario preparare nulla per lui; ma l'opera della piccola mano, che è quasi un balbettio dell'uomo lavoratore, richiede motivi di attività sotto forma di oggetti che vi corrispondano»¹⁶⁴. L'attività della mano infantile è la prima manifestazione di un istinto del lavoro. Per il bambino l'attitudine al lavoro rappresenta un istinto vitale, perché senza lavoro non si può organizzare la personalità: l'uomo si costruisce lavorando.

Le scuole Montessori hanno dimostrato che il bambino ha bisogno di un ciclo di lavoro al quale sia stato preparato mentalmente. Un lavoro intelligente che lo interessi non è faticoso, e anzi il bambino si risente se lo si costringe arbitrariamente a interromperlo per andare a giocare: l'interesse non nasce immediatamente e se, quando esso è stato suscitato, il lavoro viene portato via, è come stuzzicare l'appetito e poi togliere il cibo

¹⁶⁴ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1999, p. 115.

che l'avrebbe saziato¹⁶⁵.

Vi sono, precisa la Montessori, due tipi di lavoro: il lavoro dell'adulto e il lavoro del bambino. L'adulto deve costruire l'ambiente super-naturale, in cui vive l'umanità; si tratta di un lavoro esteriore, che costituisce il lavoro produttivo. Anche il bambino è un lavoratore e un produttore; anch'egli ha un suo lavoro da svolgere, un'importante missione: costruire l'uomo. L'adulto perfeziona l'ambiente, mentre il bambino perfeziona l'essere. Quando un bambino lavora, non lo fa per raggiungere uno scopo esteriore: il suo obiettivo è lavorare. Costui, a differenza dell'adulto, non si stanca lavorando; lavorando cresce, quindi il lavoro aumenta la sua energia.

Tanto il concetto di lavoro come fattore educativo quanto il principio del movimento sono condivisi pienamente da Freinet. Sebbene egli non ponga alla base della sua pedagogia l'attività manuale, la tecnica della tipografia scolastica da lui elaborata, il disegno e la pittura tendono a valorizzare quello straordinario strumento che è la mano, attraverso cui l'uomo entra in contatto con il mondo esterno. In particolare, con la tipografia scolastica, l'allievo, anziché trovarsi in presenza di nozioni astratte (lettere, sillabe) e puramente verbali, è chiamato a manipolare dei caratteri; le lettere non gli sono più estranee, esse prendono corpo nelle sue mani, divenendo familiari. Si può affermare che l'alunno impara a leggere e a scrivere con la mano. Grazie a questa tecnica, «il corpo diviene fonte di spirito, diviene lo strumento della nostra prossimità al mondo»¹⁶⁶.

Ritengo rilevante osservare che sia Freinet sia la Montessori pongono alla base del processo educativo l'attività esperienziale: per entrambi l'educazione si acquisisce tramite le esperienze effettuate nell'ambiente. Il maestro francese, in particolare, interpreta l'atto educativo a partire dall'indissolubile rapporto di dipendenza tra soggetto e ambiente. A suo avviso, educare significa adattare all'ambiente la crescita dell'individuo, in vista della piena efficacia del suo essere. Tale processo di adattamento è di una importanza primaria nei primi anni della vita del bambino.

Tanto Freinet quanto la Montessori ribadiscono la necessità di promuovere l'educazione fin dalla nascita. Nella visione montessoriana, nel primo e più importante periodo – che si estende dalla nascita ai sei anni – si forma, non soltanto l'intelligenza, «il più grande strumento dell'uomo», ma anche il complesso delle facoltà psichiche. Durante il primo periodo di vita, l'educazione deve essere intesa come aiuto allo sviluppo dei poteri psichici innati nell'individuo umano. Il bambino va curato fin dalla nascita considerandolo come un essere dotato di vita

¹⁶⁵ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti, 1992, pp. 172-173.

¹⁶⁶ C. Combet, *Aspects psychologiques des Techniques Freinet*, «Techniques de Vie», n. 3, 1960, p. 18.

psichica. Ed è qui che si inserisce la critica di Freinet alla concezione psicologica montessoriana fondata sulla «mente assorbente del bambino»: non esiste, a suo avviso, nel neonato una funzione psichica suscettibile di provocare delle reazioni complesse. Come vedremo più avanti, per lui alla base delle prime manifestazioni vitali non si trova lo psichismo, bensì un *tâtonnement* messo in atto meccanicamente per soddisfare dei bisogni puramente fisiologici. Ad ogni modo, sebbene il Nostro nutra delle riserve in relazione alla concezione della mente assorbente montessoriana, dall'analisi di essa si evince che alcuni suoi aspetti collimano con i concetti fondamentali della riflessione psicologica freinetiana: il concetto di adattamento all'ambiente tramite l'esperienza attiva e quello di forza o slancio vitale.

Secondo la concezione montessoriana, la mente del bambino è in grado, in virtù di una forza psichica, di assorbire cognizioni, di incarnare in se stessa gli oggetti dell'ambiente esterno.

Il bambino, assorbendo dall'ambiente che gli è intorno, plasma da se stesso l'uomo futuro¹⁶⁷.

Mentre l'adulto acquisisce le conoscenze con la sua intelligenza, il bambino le assorbe con la sua vita psichica. «Noi siamo recipienti; le impressioni si versano in noi, e noi le ricordiamo e le trattendiamo nella nostra mente, ma rimaniamo distinti dalle nostre impressioni, come l'acqua rimane distinta dal bicchiere. Il bambino subisce invece una trasformazione: le impressioni non solo penetrano nella sua mente, ma la formano. Esse s'incarnano in lui. Il bambino crea la propria carne mentale, usando le cose che sono nel suo ambiente»¹⁶⁸. Il neonato è spinto dallo stimolo, dal bisogno di affrontare l'ambiente, di assorbirlo, di conquistarlo. Assorbendo l'ambiente egli forma il proprio corpo psichico. La pedagogista italiana, sulla scorta della concezione psicologica secondo cui la maturazione consiste in cambiamenti strutturali che sono precipuamente ereditari, ma che sono anche frutto di una scambievole attività dell'organismo col suo ambiente, giunge ad affermare che i meccanismi che guidano la crescita e lo sviluppo psichico possono attuarsi solo attraverso una libera azione sull'ambiente. Quando il bambino comincia a muoversi, la sua mente ha già assorbito il suo ambiente. Egli elabora con le sue mani e immette nella sua coscienza quello che la sua mente inconscia ha assorbito in precedenza. Attraverso questa esperienza dell'ambiente, egli esamina le cose e le impressioni che ha ricevute nella sua mente inconscia. Il bambino, mentre acquisisce le facoltà umane, adatta contemporaneamente l'essere che egli va costruendo alle condizioni dell'ambiente. Gli adulti ammirano l'ambiente, possono ricordarlo, invece il bambino lo

¹⁶⁷ M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1992, p.15.

¹⁶⁸ *Ivi*, p.25.

assorbe in sé. Egli non ricorda le cose che vede, ma queste cose formano parte della sua psiche: incarna in se stesso ciò che vede e sente. Noi ricordiamo l'ambiente, mentre il bambino si adatta ad esso. Questa particolare forma di memoria vitale che non ricorda coscientemente, ma che assorbe l'immagine nella vita dell'individuo, coincide con quella che il filosofo e pedagogista inglese Percy Nunn (1870-1944) chiama «mneme¹⁶⁹»; in essa si imprime le impressioni del subconscio e si scolpiscono come caratteristiche dell'individuo. Mentre l'essere si sviluppa, perfeziona se stesso e supera ogni ostacolo che trova sul suo cammino, una forza vitale in esso presente lo guida verso la sua evoluzione. Questa forza vitale, che in Nunn prende il nome di *horme*, stimola il bambino ad atti diversi, manifestandosi, quando l'attività infantile non è ostacolata, in ciò che la Montessori chiama gioia di vivere.

Il termine *horme*¹⁷⁰ (dal greco antico ὁρμή: slancio) rimanda al significato di forza o impulso vitale. Tale termine fu adottato da P. Nunn in riferimento a tutti i comportamenti e/o processi intenzionali di un organismo, consapevoli o meno. Egli partì dalla concezione finalistica della psiche di C. G. Jung (1875-1961), quindi dal concetto di libido inteso come energia psichica in generale, ma scorse nel concetto di *horme* un più ampio significato rispetto all'idea di Jung di collegare tale termine a valori psicologici. Esso costituisce la base delle attività che distinguono l'animale vivente dalla materia morta. Il filosofo inglese scorge nella proprietà espressa negli incessanti aggiustamenti che costituiscono il tessuto della vita un elemento di spinta o di stimolo, una tendenza verso un fine. A questo elemento di stimolo, sia che si verifichi nella vita cosciente degli uomini e negli animali superiori, sia che si verifichi nelle attività inconse del loro corpo e nel comportamento (presumibilmente) inconscio degli animali inferiori, egli assegna il nome di *horme*.

L'idea di *mneme* e la *hormic theory* di Percy Nunn, da lui presentata nel suo libro *Education. Its Data and First Principles* (1920), hanno aiutato la Montessori ad elaborare la sua concezione dello sviluppo costruttivo della mente umana, che grazie alla costante interazione con l'ambiente giunge ad acquisire una forma definitiva. Ella sottolinea che il comportamento del bambino è guidato da un impulso interiore a costruire se stesso, da un desiderio di vivere, al fine di divenire l'adulto che è destinato ad essere. Solo quando il bambino è messo nelle condizioni di poter usufruire di tale energia potenziale, quindi di poter realizzare il disegno¹⁷¹ primitivo del suo sviluppo, il suo

¹⁶⁹ P. Nunn parla dei fenomeni che si riferiscono alla memoria, cosciente o incosciente, come di fenomeni mnestici e attribuisce il nome di *mneme* alla proprietà della sostanza vitale che essi esemplificano.

¹⁷⁰ *Horme* è lo spirito greco che impersona l'attività energetica, l'impulso a mettersi in movimento, la brama di agire, l'impeto della battaglia.

¹⁷¹ Questa idea di un disegno iscritto nel bambino (opposta alla concezione di uno sviluppo dell'essere guidato esclusivamente da fattori casuali esterni) richiama il concetto aristotelico di entelechia (dal greco *entelechia*, formato da *en* + *telos*: "dentro"+"scopo"), che rimanda a una sorta di finalità interiore e designa

processo di crescita procederà normalmente.

In definitiva, il maestro di Bar-sur-Loup afferma che il metodo della Montessori, le cui «creazioni rimangono un confortante stadio nella storia della pedagogia¹⁷²», costituisce un progresso apprezzabile in ambito educativo. In particolare, le riconosce il grande merito di aver tentato di donare ai suoi bambini un massimo di felicità e di serenità, educandoli in un ambiente libero e spontaneo, nel pieno rispetto della loro attitudine creatrice e della loro energia potenziale, di aver affermato l'importanza della prima infanzia e della scuola materna e, infine, di aver «creato, fabbricato e fatto fabbricare un materiale ingegnoso, a cui essa attribuisce senza dubbio più valore e virtù che ai suoi scritti migliori»¹⁷³. Tuttavia egli critica il carattere artificioso dei materiali ideati dall'educatrice italiana per sviluppare le competenze specifiche nell'ambito delle diverse attività sensoriali. Si tratta di strumenti suscettibili di sviluppare gradualmente certe facoltà, ma non di pervenire all'armonia desiderata. I metodi montessoriani, osserva Freinet, rendono il bambino prigioniero del materiale utilizzato; costui si ritrova isolato dal mondo sociale e naturale, confinato in un mondo fatto di strumenti prefabbricati, standardizzati, statici e preordinati, che non sono altro che manifestazioni parziali del bisogno di esperienza *tâtonnée*. La vita del bambino «sorpassa a ogni istante questo quadro formale sempre ristretto, come per ricordarci che è vano volerla asservire ai nostri metodi, ma che sono questi che debbono arricchirsi per servire e far sbocciare la vita»¹⁷⁴.

1.5.4. Freinet e Dewey

La teoria pedagogico-filosofica deweyana, che Freinet giudica perfetta sul piano delle idee, ha avuto larga risonanza nella pedagogia e nella didattica freinetiana.

Secondo Dewey, la funzione centrale dell'educazione non consiste tanto nell'esecuzione materiale di compiti, quanto nella progettazione di strumenti e di schemi di intervento. Egli – in polemica con l'educazione tradizionale – sollecita la partecipazione attiva al processo dell'apprendimento e il raggiungimento di obiettivi concreti in base a determinati progetti operativi. In breve, lo scopo dell'educazione è avviare all'individuazione e alla definizione delle possibili «situazioni problematiche» reali della vita. Ogni apprendimento degno di questo nome

appunto la concezione filosofica di una realtà che ha iscritta in se stessa la meta finale verso cui tende.

¹⁷² C. Freinet, *Fondements psychologiques, philosophiques, psychiques et sociaux des Techniques Freinet*, Techniques de Vie, N. 1 - ottobre 1959, p. 4.

¹⁷³ E. Freinet, *NPP*, op. cit., p. 118.

¹⁷⁴ C. Freinet, *La scuola moderna* (1946), Torino, Loescher, 1963, p. 28.

parte da una situazione-problema. «Ogni lezione deve essere una risposta», non si stanca di ripetere il filosofo statunitense. Ciò significa che ogni lezione dovrebbe partire da un problema posto. Senza problematizzazione (l'azione di porre un problema), senza quindi la sollecitazione dell'intelligenza, l'insegnamento si riduce a una mera imbottitura di teste piene di contenuti privi di senso, quindi inutili. Dispensarsi dall'insegnare agli alunni come risolvere dei problemi, come superare delle difficoltà, significa ignorare ogni motivazione, trascurare lo sviluppo delle facoltà intellettuali. Non esiste una conoscenza gratuita: questa risponde sempre a un desiderio, ovvero a una domanda. Non si conosce per conoscere, così come non si apprende per apprendere. Solo la scuola sembra dimenticarsene, ponendo spesso gli allievi in situazioni di apprendimento fine a se stesso.

Il concetto freinetiano di «motivazione all'apprendimento» sembra essere una derivazione del principio deweyano di «situazione reale problematica». Il calcolo vivente, il testo libero, lo studio dell'ambiente, sono esempi di attività di apprendimento connesse a una dimensione reale e problematica della vita da cui traggono la loro motivazione; connesse a uno scopo, un progetto in grado di dare un senso all'attività degli alunni. La pedagogia del progetto ha un sentore della pedagogia Freinet, la quale inserisce le conoscenze o competenze da trasmettere in un lavoro di realizzazione ben preciso che attribuisce senso e valore a ciascuna acquisizione degli alunni.

Quello di situazione problematica è il principio cardine del progetto pedagogico di Dewey, volto ad educare all'atteggiamento scientifico o intelligente. Tale atteggiamento si assume quando si usa il pensiero riflessivo, «il miglior modo di pensare»¹⁷⁵, consistente nel «ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione»¹⁷⁶. Tale pensiero si origina da una difficoltà mentale, da uno stato di dubbio, sintomo di squilibrio nel rapporto individuo-ambiente; in breve, esso nasce da un problema, che comporta un'operazione di ricerca, di indagine, per trovare i mezzi che risolveranno il dubbio e apporteranno la soluzione, ossia il ristabilimento dell'equilibrio turbato.

L'importanza dell'educazione all'atteggiamento scientifico o intelligente risiede nel fatto che essa è in grado di favorire la promozione di atteggiamenti democratici, quindi la creazione di una scuola democratica. Di qui la necessità di coltivare, in classe, l'intelligenza degli alunni, a partire dalla loro infanzia. Le persone che hanno fede nella propria intelligenza acquisiscono un'apertura di spirito e di mente che si riflette sul loro comportamento sociale. La democrazia per funzionare bene necessita di cittadini capaci di riflettere e di prendere delle decisioni, capaci di elaborare

¹⁷⁵ *Ibidem.*

¹⁷⁶ J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 61.

nuove idee, anziché aderire a delle idee prefabbricate. Ora, la condizione primaria per pensare autonomamente, senza seguire dei modelli, è aver fede nelle proprie facoltà intellettuali. Fin dall'età scolastica, gli individui vengono condizionati all'obbedienza intellettuale: vengono ammaestrati a piegarsi al pensiero dei maestri, gli unici detentori del sapere. Questi individui, con scarsa o nulla fiducia nella propria intelligenza, tendono ad assumere dei comportamenti di sottomissione all'autorità.

Uno dei presupposti della riflessione di Dewey è l'intima relazione tra esperienza (o vita) ed educazione; quest'ultima è da lui considerata come un processo di ricostruzione ed espansione dell'esperienza, tale da accrescere il significato dell'esperienza¹⁷⁷ stessa e da aumentare la capacità di dirigere il corso dell'esperienza seguente. Egli pone l'esperienza personale alla base dell'educazione: il compito dell'educatore consiste nel favorire le esperienze educative, ovvero quelle esperienze in grado di vivere creativamente nelle esperienze future, il cui campo può essere allargato tramite la presentazione di nuovi problemi. Promuovendo esperienze di valore, cioè connesse con l'esperienza precedente dell'alunno, l'insegnante favorisce in lui l'attività del pensiero, che sorge, infatti, dall'esperienza offerta dalla situazione vitale in cui il bambino si trova impegnato con tutto il suo essere; ne deriva che per promuovere la capacità di pensare negli alunni occorre metterli inizialmente in una situazione di genuina esperienza, che si configura come lo «stadio iniziale del pensiero»¹⁷⁸.

Il rapporto tra esperienza ed educazione passa attraverso l'analisi del rapporto tra individuo e ambiente. Una modalità di questo rapporto è l'assimilazione creativa che l'individuo compie nel corso del suo adattamento all'ambiente sociale e fisico. È proprio nel concetto di educazione intesa come funzione di adattamento permanente dei destini umani agli imperativi dell'ambiente che si ravvisa il principale punto di contatto tra Dewey e Freinet. L'adattamento è per entrambi una legge della vita. Se l'ambiente nel quale l'essere si trova immerso evolve, qualunque sia il senso di questa evoluzione, l'individuo deve adattarsi alle nuove condizioni, altrimenti rischia di deperire e di

¹⁷⁷ Ogni esperienza è un presente carico del passato e gravido del futuro. Questo è quello che Dewey chiama principio della continuità dell'esperienza. In sede educativa tale principio si atteggia come l'esigenza di promuovere negli alunni esperienze che si integrino reciprocamente e che sviluppino in essi delle personalità armoniche e non divise. Esso implica altresì che ogni esperienza che l'alunno compie deve essere tale da schiudergli la via a ulteriori esperienze.

¹⁷⁸ Nella visione deweyana, il pensiero si forma e si manifesta nel bambino come strumento-guida dell'azione; le conoscenze diventano fattori integranti delle azioni. Pertanto, è errato credere di potere insegnare a pensare prescindendo dall'azione; ed è sbagliato ritenere che si possa promuovere l'apprendimento mediante una trasmissione di nozioni che l'alunno non ha elaborato o costruito. Apprendere è foggiare autonomamente il proprio contenuto conoscitivo; in questo senso l'educazione non può attegiarsi che come autoeducazione.

scomparire. Nella concezione deweyana, l'essere capace di dirigere e controllare l'ambiente, di catturare i suoi sostegni positivi, di trasformare eventi neutri in fattori di sostegno, di usare fatti presenti come segni di fatti futuri, è la natura stessa che si fa intelligenza per attuare le proprie potenzialità. In questo senso il filosofo statunitense fa dell'intelligenza e della conoscenza dei caratteri intrinseci alla natura. L'attività intelligente dell'uomo non è qualcosa che influenza la natura dall'esterno; è la natura che realizza le sue stesse potenzialità a favore di un esito degli eventi più pieno e più ricco. L'educazione-adattamento, nella visione freinetiana, agisce in due modi: attività scientifica per cercare di piegare l'ambiente al fine di asservirlo ai nostri bisogni e ai nostri scopi; attività più specificatamente scolastica che stimola l'individuo e lo prepara ad affrontare con successo l'ambiente naturale o tecnicamente evoluto. Questi due movimenti devono convergere, al fine di preservare l'armonia essenziale alla vita dell'essere (Freinet, 1960).

Il concetto di esperienza come interazione dell'uomo e dell'ambiente, come un subire e un agire intimamente congiunti, si riflette nella visione educativa di Dewey. Noi impariamo quando siamo in grado di mettere in rapporto una nostra azione con la reazione che essa genera nell'ambiente. L'esperienza come interazione include la conoscenza come suo momento; la conoscenza si sviluppa nell'ambito di un'esperienza, di un impegno attivo. Qui si coglie il punto centrale della pedagogia deweyana, che consiste nella concezione dell'apprendere in intimo rapporto con il fare (*learning by doing*). Come la conoscenza non è rispecchiamento della realtà, ma contributo alla sua produzione (o al suo mutamento), così la scuola non può prescindere dall'attività¹⁷⁹.

Nella visione di Dewey, se lo sviluppo dell'esperienza si compie attraverso l'interazione, allora l'educazione non può che essere un processo sociale. Egli mette in luce il doppio aspetto dell'educazione, quello individuale e quello sociale, ovvero quello psicologico e quello sociologico¹⁸⁰. Da un lato, bisogna tener conto dell'individuo, ovvero occorre partire dalle attitudini e inclinazioni dell'individuo per sviluppare la pienezza umana; dall'altro, bisogna conoscere la società in cui egli vive per sapere su quali attitudini e capacità far leva, poiché i dati psicologici individuali si sviluppano nel seno di una data società. Se il fine dell'educazione è la partecipazione alla vita sociale, l'impiego dei poteri (cioè delle capacità, inclinazioni, attitudini, impulsi e istinti) dei bambini deve essere regolato dalla conoscenza delle richieste della società per essere giustamente indirizzato.

¹⁷⁹ L'intimo rapporto di attività fisica ed intellettuale, fondato sul riconoscimento del nesso insolubile che lega corpo e mente, sta alla base dell'educazione attiva propugnata da Dewey.

¹⁸⁰ Si noti come Dewey insista su questa polarità dell'educazione, sul punto di partenza, ovvero i poteri del fanciullo, e sul punto d'arrivo, dato dallo scopo sociale e umano dello sviluppo.

Se eliminiamo il fattore sociale dal fanciullo, si resta solo con un'astrazione; se eliminiamo il fattore individuale dalla società, si resta solo con una massa inerte e senza vita. Perciò l'educazione deve iniziarsi con una penetrazione psicologica delle capacità del fanciullo, dei suoi interessi e delle sue abitudini. Essa deve essere controllata ad ogni punto con il riferimento a queste considerazioni. Tali facoltà, interessi e abitudini devono essere continuamente interpretate; noi dobbiamo sapere qual'è il loro significato. Esse devono essere tradotte nei loro equivalenti sociali»¹⁸¹.

Il fattore sociale dell'educazione, a cui Dewey attribuisce una particolare centralità nello sviluppo dell'individuo e nell'instaurazione della democrazia, è tenuto in debito conto da Freinet, il quale ritiene che l'educazione, fondata sui bisogni essenziali dei bambini e sulle loro potenzialità, abbia lo scopo di permettere al bambino di sviluppare al massimo la sua personalità nell'ambito di una comunità che egli serve e che gli serve; solo così, diventato adulto, potrà impegnarsi per la realizzazione della tanto auspicata società armoniosa, equilibrata e democratica. Egli ritiene, come Dewey, che non si possa realizzare una società democratica senza la creazione di scuole democratiche, il cui compito è promuovere un'armonia e un equilibrio tali da permettere l'esaltazione delle migliori capacità dell'individuo in un clima di attiva e serena collaborazione. Freinet aspira a un'educazione liberatrice e libera basata sui bisogni essenziali dei bambini e che quindi può svolgersi soltanto nell'ambito di una scuola democratica, volta a promuovere attività cooperative. La classe freinetiana si configura come una comunità rispettosa dell'individualità di ciascuno, nell'ambito della quale più persone cooperano in vista del bene comune.

Il Nostro sembra abbracciare dunque la concezione deweyana secondo cui la vera educazione è quella che guida l'alunno ad acquistare carattere personale sulla base e al servizio del gruppo di cui è parte. La stessa condizione dell'apprendere è per Dewey la profonda inserzione dell'alunno nella vita sociale e naturale, a cui questi è naturalmente portato. L'ordinamento della vita di classe freinetiana, in cui a ogni alunno viene data la possibilità di dare un contributo derivato dalla propria esperienza, è un ordinamento totalmente democratico, così come è democratico è l'ordinamento della vita umana in cui individuo e società si condizionano reciprocamente senza sovrapporsi.

Un altro tema portante della pedagogia deweyana è il rapporto gioco-lavoro, concepito in termini estranei al comune senso tradizionalista. Il filosofo pragmatista insiste sulla continuità di gioco e lavoro, che sono, a suo avviso, due facce della stessa medaglia. La distinzione tra le due attività risiede solo in una divergente direzione dell'interesse: nel gioco l'interesse è rivolto

¹⁸¹ *Ivi*, p. 9.

all'attività, mentre nel lavoro esso si concentra sul fine; nel lavoro «il fine deve essere mantenuto con una certa persistenza»¹⁸². Da un lato, eliminando qualsiasi riferimento al risultato dagli atti che costituiscono il gioco, questo degenera in mero divertimento; dall'altro, ponendo l'interesse esclusivamente su i risultati, il lavoro degenera in mera fatica. Ciò che occorre, quindi, è un giusto equilibrio tra la disposizione al lavoro e la disposizione al gioco.

Secondo Dewey, il gioco è il principale modo di educazione del bambino negli anni dell'infanzia, divenendo, nel momento in cui le cose diventano simboli, un'attività che include un fattore mentale. Maneggiando le cose divenute segni, i bambini entrano nel mondo dei significati evocati da questi oggetti: il bambino reagisce non allo stimolo sensibilmente presente, ma al significato suggerito dall'oggetto sensibile. Più importante dell'attività ludica, precisa il filosofo pragmatista, è la disposizione al gioco, che è un atteggiamento dello spirito. Per evitare il rischio che tale disposizione si esaurisca nella costruzione di un mondo immaginario, è necessario che essa si trasformi gradualmente in attitudine al lavoro. Nel corso dello sviluppo infantile, i significati acquistano un carattere tale per cui devono essere incorporati nelle cose esistenti. È a questo punto che inizia la transizione dal gioco al lavoro. Quest'ultimo, inteso come atteggiamento mentale¹⁸³ e non come mera esecuzione esterna, considerato come un'attività diretta da fini da compiere, come un'attività continuamente volta a costruire significati, significa «interesse per l'adeguata incorporazione di un significato (una suggestione, un proposito, uno scopo) in una forma oggettiva, tramite l'uso di appropriati materiali e risorse»¹⁸⁴.

Parimenti a Dewey, anche Freinet rifiuta la netta separazione tra gioco e lavoro; a suo avviso, in vista della salvaguardia della salute mentale del bambino, l'equilibrio tra gioco e lavoro è un imperativo psicologico molto importante. Accettando tale iato si rischia di creare una doppia vita: una caratterizzata dallo sforzo quotidiano e una volta alla soddisfazione di bisogni secondari. Si rischia di creare due piani nel comportamento degli individui: un piano serio e costruttivo, che include l'insieme degli atti normali e funzionali, e il piano della distrazione, destinato a compensare la tensione vissuta durante l'arco di una giornata. Questa separazione della vita in due zone opposte, una richiedente sforzo, sacrificio e sofferenza, l'altra di eccitazione e di piacere, contribuisce a creare un grave disequilibrio.

¹⁸² J. Dewey, *Democrazia ed Educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1950, pp. 271-73.

¹⁸³ Il lavoro in Dewey acquista un significato altamente intellettuale. Il fare serve al conoscere. L'introduzione del lavoro nella scuola deve sviluppare in senso integrale la personalità del bambino, e non farne un tecnico atto a svolgere un lavoro fisso e subordinato.

¹⁸⁴ *Ivi*, p. 302.

Il maestro francese ha tentato di ristabilire il giusto rapporto tra gioco e lavoro, che rappresentano due poli solo apparentemente opposti dell'educazione, promuovendo il "lavoro-gioco" e il "gioco-lavoro". Egli sostiene che gioco e lavoro si confondono, poiché il gioco non è altro che una forma di lavoro, completamente adattata alle necessità funzionali infantili, che si svolge in un ambiente e a un ritmo a misura di bambino. In accordo con la teoria del surplus di energia – proposta prima da Schiller, poi difesa da Spencer – Freinet afferma che «il gioco può essere considerato un "surrogato", un completamento del lavoro; esso è lo sfogo di un'attività che il bambino non ha potuto svolgere, la risposta ad un potente bisogno di lavorare da lui avvertito. Dunque il bambino gioca quando non può lavorare, o "quando il lavoro non è bastato ad esaurire tutta la sua attività"¹⁸⁵. È possibile, secondo Freinet, porre nuovamente il lavoro al centro dell'attività e del divenire umano se ci si orienta verso il "lavoro-gioco", che possiede gli elementi essenziali di lavori specifici, di cui sono una perfetta imitazione, adattata però ai bisogni e ai ritmi infantili. Si tratta di un'attività «che ha per scopo la soddisfazione dei bisogni funzionali dell'individuo e che è, come tale, ricercata naturalmente dal bambino»¹⁸⁶.

Allorché i bambini non possono realizzare un "lavoro-gioco" funzionale, si dedicano ai "giochi-lavoro". Essi conservano tutte le caratteristiche del lavoro, anche se non hanno quella «superiore spiritualità derivante dall'utilità sociale del lavoro, che innalza l'individuo alla dignità della sua specifica condizione umana»¹⁸⁷. Il "gioco-lavoro" è innato nel senso che non è stato insegnato, il bambino lo pratica spontaneamente; è una specie di attività istintiva la cui funzione è quella di assicurare al bambino l'esercizio del suo dinamismo vitale, secondo forme meglio rispondenti ai suoi bisogni specifici. Tale attività risponde ai grandi bisogni organici, sociali e vitali dei bambini; soddisfa quei bisogni primordiali degli individui che possono essere ricondotti al solo bisogno centrale, ovvero al bisogno universale di conservare la vita, di potenziarla e di trasmetterla affinché essa continui.

Se il lavoro-gioco è per i bambini l'attività ideale, il gioco-lavoro, che ne è per così dire il sostituto, resta nondimeno l'espressione naturale del bisogno che l'individuo prova di vivere il più intensamente possibile nel quadro della famiglia e della società, riproducendo i gesti ancestrali che assicurano la sua vita e la sua perpetuazione¹⁸⁸.

¹⁸⁵ C. Freinet, *L'educazione del lavoro*, Roma, Editori Riuniti, 1977, pp. 184-185, 188.

¹⁸⁶ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible. Rééducation des techniques de vie ersatz (T II)*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971, p. 74.

¹⁸⁷ *Ivi*, p. 155.

¹⁸⁸ *Ivi*, p. 279.

In definitiva, sia Dewey sia Freinet scorgono il valore formativo del lavoro, strumento manuale e intellettuale capace di soddisfare i bisogni profondi del fanciullo e di esaltare le sue doti di creatività, espressività ed invenzione.

È possibile individuare altri principi basilari comuni ai due studiosi:

- ^ La scuola non dovrebbe essere isolata dalla vita quotidiana della comunità.
- ^ I genitori dovrebbero essere attivamente coinvolti nell'educazione dei bambini.
- ^ Il punto di partenza dell'istruzione dovrebbe essere costituito dalle esperienze, dai bisogni e dagli interessi dei bambini.
- ^ L'insegnante dovrebbe considerare il bambino nella sua interezza, dovrebbe tener conto delle dimensioni sociali, psicomotorie, affettive e intellettuali.

1.5.5. Freinet e Claparède

Secondo Claparède, l'originalità del movimento freinetiano è quella di aver reso viventi e reali i progetti di eminenti pedagogisti, di aver dato forma alle verità che questi ultimi avevano presentito, realizzando la scuola del lavoro pratico ed utile, la scuola creatrice e viva.

Nel neurologo e psicologo svizzero, gli interessi pedagogici si manifestano in occasione di alcuni corsi per ritardati e anormali psichici. Attraverso lo studio dell'opera di C. Groos sul gioco degli animali, egli matura la concezione biologica e funzionale dei fenomeni psichici e rafforza in sé l'idea dell'importanza della psicologia in ordine al rinnovamento dei metodi d'insegnamento. L'importanza primaria attribuita agli studi psicologici in ordine alla strutturazione scientifica della pedagogia costituisce il tratto caratteristico del discorso pedagogico claparediano.

Come avrò modo di esplicitare nel capitolo successivo, Claparède, la cui indagine psico-pedagogica mira a scoprire le forze biopsicologiche dello sviluppo dell'individuo, farà sua la concezione funzionalista della psicologia, secondo cui i processi dello sviluppo psichico sono funzioni dell'organismo vivente nella relazione tra conoscenza, adattamento e controllo dell'ambiente circostante, trasportandola sul piano pedagogico¹⁸⁹. Nell'opera *L'Éducation fonctionnelle* (1931), egli stabilisce le leggi dell'educazione funzionale, asserendo che l'educazione è funzionale nella misura in cui il bambino non è ostacolato nel suo cammino in rapporto ai bisogni e agli interessi profondi.

¹⁸⁹ Secondo Freinet, la pedagogia funzionale claparèdiana, il cui elemento nodale è rappresentato dalla creatività del bambino, deve essere interpretata nei seguenti termini: ogni apprendimento deve rispondere al bisogno personale di risolvere un problema e deve procedere per tentativi.

Il concetto funzionale dello sviluppo educativo e il connesso impianto naturalistico e biologico che esso sottende, hanno la loro origine e fonte sicura nelle feconde intuizioni di Rousseau, il quale ha anticipato, in pieno clima illuministico, gran parte delle ipotesi avanzate e verificate dalla psicologia genetica e dell'età evolutiva sul piano della sperimentazione scientifica (L. Agnello, 1972). Rifacendosi a Rousseau, il quale aveva già intuito che lo spirito del bambino fosse un insieme di funzioni molto diverse avente ciascuna la propria struttura particolare, ma sostituendo a delle geniali intuizioni le constatazioni della psicologia infantile, Claparède ritiene che l'educazione debba prendere in considerazione gli interessi dell'alunno, le sue attività, le sue funzioni.

Nel 1912 lo psicologo ginevrino fonda, col sostegno di A. Ferrière e P. Bovet, l'“Istituto J.J Rousseau”, le cui finalità pedagogiche rimandano sostanzialmente a far acquisire ai futuri educatori una conoscenza adeguata dei loro allievi e a fornire loro le basi per assolvere con spirito scientifico il loro compito educativo e didattico. Tali obiettivi sono racchiusi nel motto attribuito da Claparède e Bovet all'Istituto: *discat a puero magister*; tale motto oltre a sottolineare il rispetto verso il bambino, invita gli educatori a entrare in contatto con il fanciullo, «affinché imparino a conoscerlo, ad amarlo senza pregiudizi, ossia con spirito scientifico e con la preoccupazione di esaminare tutto per conservare ciò che è buono». Ciò che contraddistingue la scuola psicopedagogica sorta in tale Istituto è il predominante interesse rivolto al rapporto tra i problemi di psicologia evolutiva e i problemi dell'educazione. Claparède è convinto che il nucleo centrale di una valida pedagogia consista nella scrupolosa conoscenza del bambino e dunque nella presa di coscienza da parte dell'educatore del significato che le età della crescita assumono, dal punto di vista psicologico, nel quadro generale della vita di ciascun individuo. Non si può essere, a suo avviso, veri educatori senza conoscere il fanciullo, senza essere in grado di individuarne i poteri intrinseci alla sua età, di scoprirne le tendenze, i bisogni e gli interessi, costituenti le forze genetiche del suo sviluppo fisico, psichico e intellettuale, e senza tener nel debito conto le diversità strutturali e funzionali relative all'età.

Freinet e Claparède convergono nella critica di quello che è un concetto cardine dell'Educazione Attiva: il concetto di attività. Per entrambi “attivo” è un termine vago ed equivoco. Gli educatori della Scuola Attiva ribadiscono che l'alunno deve essere attivo nell'accezione eminente del termine, ma non spiegano in cosa consista tale «accezione eminente». Attivo è chi si muove, si agita, chi esegue un lavoro manuale, chi scrive, disegna, anziché ascoltare solamente; in questo senso la parola attivo rimanda a un movimento esteriore. È facile comprendere tuttavia che un individuo

che pensa, senza muoversi, può essere ben più attivo di un alunno che scrive o svolge un lavoro manuale. È proprio per evitare l'equivocità del termine "attivo" che Claparède parla di concezione "funzionale" dell'educazione, fondata sul bisogno: bisogno di sapere, di cercare, di osservare, di lavorare. È il bisogno, unito all'interesse da esso risultante, che farà di una reazione un atto effettivo. Un atto che non è direttamente o indirettamente collegato a un bisogno è contro natura. Secondo lo psicologo svizzero, l'adattamento alla vita è la risposta all'interesse, che è il simbolo del bisogno. Sulla base della *legge del bisogno* ("ogni bisogno tende a provocare reazioni atte a soddisfarlo") e *dell'interesse* ("ogni comportamento è dettato da un interesse"), si può affermare che l'educazione deve basarsi su questi due fattori spontanei del fanciullo per metterlo in condizione di fornire delle risposte adeguate alle esigenze naturali e sociali dell'attività. Lo studioso ginevrino ritiene che l'attività nella più alta accezione del termine sia l'attività funzionale, quella cioè che risponde a un bisogno, che sorge spontaneamente per un desiderio, per uno stimolo interno. Cionondimeno l'attività nel senso di effettuazione, produzione, movimento, pur non essendo né un carattere necessario né un carattere sufficiente per ciò che concerne la scuola attiva, rappresenta per essa un aiuto prezioso, in quanto produce degli effetti tangibili, visibili, che divengono punto di partenza di un processo funzionale. Nella visione freinetiana, l'attività nel senso più elevato del termine è quella che consente di soddisfare l'imperioso bisogno di affermazione e di potenza del bambino.

Secondo Claparède, il bambino è un essere il cui principale bisogno è il gioco; tale bisogno, a suo avviso, permetterà di riconciliare la scuola con la vita. Egli ha analizzato il fenomeno ludico cogliendone la dimensione tipicamente funzionale o immediata, che è quella della spontaneità e della piacevolezza che caratterizza il gioco in tutte le sue forme e a tutte le età. In questo senso egli definisce l'attività ludica come «libero perseguimento di scopi fittizi», sottolineando il carattere sostitutivo o anche compensativo che essa assume allo scopo di riequilibrare e riadattare l'organismo riportandolo in condizioni normali di attività. Secondo questa interpretazione, il gioco non deve essere considerato come mera attività preparatoria o come «pre-esercizio», come aveva già sostenuto Karl Groos (1861-1946), bensì deve essere considerato come «alternativa» ad altre attività che non riescono a soddisfare pienamente le esigenze funzionali intellettive e affettivo-emotive dell'individuo. Nella visione claparèdiana, «il gioco ha per funzione di permettere all'individuo di realizzare se stesso, di spiegare la sua personalità, di seguire momentaneamente la linea del suo più grande interesse nei casi in cui egli non può farlo ricorrendo alle attività serie»¹⁹⁰.

Rispetto al rapporto gioco-lavoro, Claparède si colloca sulla stessa linea seguita da Freinet e da

¹⁹⁰ E. Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. T. I. Le développement mental*, 10^a ed., Paris, Delachaux & Niestlé, 1951, p. 136.

Dewey; egli sostiene, infatti, che dal punto di vista funzionale, non vi è tra il gioco e il lavoro alcuna differenza. Entrambe le attività hanno la funzione di soddisfare dei bisogni, di realizzare un desiderio. Nel gioco, però, la realizzazione è immediata; mentre nel lavoro, la realizzazione è a scadenza, e, per pervenire a questa realizzazione, occorre spendere un'attività che non è per se stessa l'espressione di nessun interesse. Questa è l'unica differenza ravvisabile da un punto di vista tecnico o strutturale. A parte il valore economico del risultato dell'attività lavorativa, nemmeno i concetti di sforzo e di libertà concorrono a tracciare una linea di demarcazione netta tra gioco e lavoro. Lo sforzo, che sembrerebbe accompagnare solo l'attività lavorativa, è presente anche nel gioco: il bambino effettua uno sforzo spontaneo e consapevole nello svolgimento dell'attività ludica. La stessa libertà non caratterizza solo l'attività ludica; infatti anche il lavoro è spesso accettato consapevolmente e scelto liberamente.

Nella visione freinetiana, il punto di collegamento tra scuola e vita non è rappresentato dal gioco, bensì dall'unico lavoro educativo, vale a dire il "lavoro-gioco": attività a misura del bambino, adeguata ai suoi ritmi e alle sue esigenze, attività liberamente scelta, motivata e compresa, opposta quindi al "*travail forcé*", ovvero a qualsiasi attività imposta, non liberamente scelta e non diretta alla soddisfazione dei bisogni di crescita dell'individuo. Un'asserzione confutabile della pedagogia attivistica, secondo Freinet, è quella che la natura infantile si esprime esclusivamente nel gioco. A suo avviso, per manifestarsi, lo slancio vitale del fanciullo dapprima si familiarizza con l'ambiente circostante mediante azioni apparentemente inutili, poi interviene col *tâtonnement* in vista del raggiungimento di precisi risultati. Si esplica così la funzione del lavoro-gioco, preparazione essenziale alla vita che si persegue istintivamente secondo un processo specifico della natura del bambino, che è spinto dal suo bisogno di conoscere, di sperimentare, di agire, di creare. Freinet sembra dunque sposare la teoria elaborata da K. Groos, che vede il gioco come un pre-esercizio. Secondo tale concezione, il bambino non gioca per soddisfare un bisogno del presente, ma in vista del suo avvenire; in quest'ottica, l'attività ludica sarebbe funzionale solo considerando il bambino sotto l'aspetto longitudinale, ovvero in rapporto a ciò che egli diverrà in futuro. Claparède, invece, ha tentato di dimostrare che il gioco è funzionale anche sotto l'aspetto trasversale, ovvero in rapporto ai bisogni presenti del bambino, poiché gli procura una soddisfazione immediata e attuale. A suo avviso, il gioco prepara l'avvenire, ma soddisfacendo i bisogni presenti.

Un ulteriore punto di contatto tra Freinet e Claparède si ravvisa nella loro concezione dell'insegnamento individualizzato. A loro avviso, nel regime scolastico tradizionale la classe è una

collettività in cui vengono puntualmente repressi le tendenze troppo nettamente individuali, in cui viene scartato tutto ciò che si distacca dalla media. Questo regime tende a una uniformità contraria al progresso. Lo psicologo svizzero, in *L'École sur mesure* (1920), sollecita una maggiore adeguatezza della scuola alle esigenze del carattere individuale di ciascun alunno, sostenendo quindi la necessità di attuare a scuola un insegnamento individualizzato che rispetti e valorizzi le differenze individuali nel ritmo e nelle capacità di apprendimento. Si tratta di un proposito, come abbiamo visto, perseguito anche dal “maestro di Bar-sur-Loup”, il quale promuove una scuola che si adatti alle esigenze di ciascun allievo.

1.5.6. Freinet e Decroly

Freinet, per continuare al meglio la sua esperienza educativa, attingerà alle opere di Decroly, al quale riconosce il merito di essere riuscito a migliorare il rendimento scolastico, rinnovando l'insegnamento al fine di renderlo più attivo possibile. Ai suoi occhi, il pedagogo e psicologo belga è un innovatore a pieno titolo non solo per via della sua opera psicologica, ma anche per la sua esperienza pedagogica pratica. La relazione tra teoria e pratica da questi difesa risulterà decisiva per il “maestro-artigiano”, che valorizza le esperienze realizzate da Decroly nella sua *École de l'Ermitage*, fondata nel 1907.

La pedagogia decrolyana è pragmatista nei fini, attivista nei mezzi, individualizzata rispetto agli allievi e globalizzata, poiché concepisce l'educazione come una funzione totale. Basandosi sul potere della globalizzazione, sul potere della visione sincretica del bambino, ovvero sulla sua tendenza a cogliere l'insieme di elementi fusi tra loro, Decroly ha concluso che è necessario iniziare l'insegnamento della lettura a partire dalla frase o dalla parola, anziché dalla sillaba. Si tratta di un concezione che ritrova in Freinet un eco favorevole. Egli già a partire dalle sue prime esperienze didattico-educative si ritrova al centro delle manifestazioni unitarie del comportamento dei bambini grazie alla globalizzazione. Non si tratta per lui di stabilire se il metodo globale sia giusto o sbagliato, ma di asserire che nella vita sembra essere l'unico metodo valido.

Al Congresso dell'Educazione Nuova (Calais, 1921), Decroly (il cui metodo può essere riassunto in tre parole: osservazione, associazione, espressione) rivendica quanto segue:

- ^ Scuole impiantate in un ambiente naturale, in cui i bambini possano quotidianamente assistere ai fenomeni naturali e alle manifestazioni della vita degli esseri viventi.
- ^ Co- educazione.

- ^ 25 allievi per classe e organizzazione di classi omogenee.
- ^ Impulso al lavoro collettivo, attraverso la collaborazione degli allievi tra di loro, e al lavoro personale, attraverso l'attività individuale.
- ^ Regime di libertà relativa nella scelta di certi lavori.
- ^ Creazione di classi e scuole sperimentali.
- ^ Organizzazione democratica della scuola, al fine di promuovere un'integrazione sociale attiva e favorire la partecipazione collettiva in modo naturale.

Freinet giungerà in sostanza alle stesse conclusioni. Egli ha intrapreso un percorso parallelo a quello seguito dallo psicologo belga, sebbene in condizioni ambientali e di lavoro differenti. Tanto nella concezione decrolyana quanto in quella freinetiana, l'intero insegnamento deve dirigersi verso il bambino, il quale costruisce il proprio apprendimento, e da esso devono provenire tutte le lezioni.

L'intento dello psicologo belga è studiare il bambino nel suo ambiente sociale a partire da quello che è l'elemento affettivo primordiale, ossia l'interesse infantile. Egli promuove un insegnamento che facendo leva sugli interessi e sui bisogni, organizza le attività scolastiche attorno a "centri di interesse" adattati e graduati secondo l'età¹⁹¹. L'insegnamento per "centri di interesse", ognuno dei quali risponde a un bisogno fondamentale, si svolge attraverso attività articolate nell'osservazione, nell'esplorazione dell'ambiente e nell'espressione, e prevede il raggruppamento delle lezioni attorno a un punto centrale, dove le diverse attività del bambino entrano in gioco volta per volta.

Per Freinet la questione dei centri di interesse, che egli denominerà «complessi di interesse», riferendosi a un apprendimento vivo basato sugli interessi e la curiosità dei bambini, è intimamente legata a un'organizzazione nuova della scuola e a una concezione nuova, in un senso più attivo e più umano, dell'insegnamento. Egli, restando sempre al livello degli interessi sensibili del bambino, farà dei centri di interesse una tecnica più o meno passeggera, legata al contenuto della libera espressione. A suo avviso, occorre porsi all'ascolto di veri interessi dominanti e far esteriorizzare ed esprimere anche gli altri bisogni in rapporto con l'interesse iniziale; occorre sondare la direzione complessa secondo cui si orienta la vera vita dei bambini. Il compito pedagogico consiste nell'aiutare questi ultimi nella realizzazione manuale, artistica e psichica delle loro potenzialità dominanti.

Sulla scorta di quanto affermano gli psicologi della *Gestalt*¹⁹², Decroly sostiene che il bambino

¹⁹¹ È bene puntualizzare che Decroly non è stato lo scopritore dei centri di interesse, la cui origine è da ricercarsi negli autori herbartiani e post-herbartiani; tuttavia sarà lui a rendere popolare tale tecnica.

¹⁹² La psicologia della forma afferma, prendendo l'associazionismo in contropiede, che lo spirito percepisce e registra dapprima degli insiemi e non degli elementi sparsi.

possiede una capacità percettivo-cognitiva che coglie l'insieme indistinto delle cose e dei fenomeni; pertanto il metodo globale, che procede dal tutto alle parti, per poi ritornare al tutto, corrisponde al modo più semplice e naturale di conoscere e di apprendere. A suo avviso, il modo di procedere della madre nella comunicazione con il proprio figlio può considerarsi come un prototipo del procedimento naturale, che è basato sulla funzione di globalizzazione del bambino. Su tale funzione lo psicologo belga fonda il metodo di insegnamento della lettura e della scrittura.

Decroly, afferma Freinet, ha avuto l'audacia di sostenere che lo scolasticismo si sbagliava e che la vita aveva ragione. E cosa dice la vita? Essa dice che la prima visione dell'individuo è globale e sincretica. La scuola sopprime la virtù propria dell'essere di apprendere ogni cosa a partire dalla complessità, poiché segue un procedimento che ritiene unico e universale: si inizia dalla sillaba, dalla lettera, con qualche isolato e timido richiamo alla comprensione dell'insieme.

Il metodo di lettura sillabico è frutto della pedagogia associazionista, che si basa sulla spiegazione selvaggia (senza osservazione, quindi analisi), ossia sulla presentazione di particelle elementari, di elementi sparsi che gli alunni devono associare sinteticamente. Il metodo di lettura sillabico è puramente meccanico: non fa alcun appello all'intelligenza e approda a delle costruzioni di frasi insulse, a delle astrazioni totalmente incomprensibili per un bambino di 6 anni. Quel che ha salvato qualche bambino dalla rovina, è stato il fatto di avere uno scopo, un progetto: articolare quelle stupidità incomprensibili gli avrebbe permesso di leggere come i suoi fratelli maggiori. Questo accade però solo negli ambienti colti, dove la lettura è ampiamente valorizzata. È certo dunque che non esiste un metodo che impedisce di imparare a leggere, ed è certo che ciascun bambino normodotato riuscirà a leggere a prescindere dal metodo utilizzato. Ma è altrettanto vero che un apprendimento deficitario pesa in maniera incresciosa sul resto degli anni scolastici, talvolta sulla vita intera. È per lottare contro la pedagogia dell'insulso che è stato elaborato il metodo globale, ancora oggi ingiustamente screditato, la cui prioritaria preoccupazione è attribuire sempre un significato a ciò che si legge al fine di far scoprire il piacere della lettura, al fine di formare dei lettori e non dei laboriosi decifраторi.

Nella visione di Freinet, l'obiettivo del metodo naturale di lettura è il senso; leggere significa cercare il senso: l'accesso al testo scritto deve essere innanzitutto una conquista di significato. Il metodo naturale di lettura-scrittura (due vocaboli, nonché due pratiche strettamente connesse) permette di comprendere che una parola in un contesto innesca un'immagine mentale che dipende dalla sua grafia. Quest'ultima viene quindi percepita come molto importante. Di qui la corrispondenza tra senso e ortografia. Il lettore legge per afferrare il senso del testo, ma al

contempo, senza rendersene conto, automaticamente, egli classifica le parole che incontra, che vede. Egli le associa alla serie esistente nella sua memoria dove crea una nuova serie. Egli può dire: Ieri, in questa lettura, ho visto questa parola; si scrive così. Come ha sapientemente osservato Freire, il processo di apprendimento (che si tratti di bambini o di adulti) è un'avventura creativa e non una ricezione passiva. L'apprendimento scritto della parola è l'espressione grafica di un'azione realizzata dal soggetto nel mondo. L'apprendimento include una lettura concomitante della parola e del contesto a cui la parola si riferisce.

Secondo Freinet, il testo è il prodotto della volontà di comunicare. In questo senso la lettura è inseparabile dalla scrittura di parole e di frasi significative. Come vedremo più avanti, egli utilizzerà il metodo globale in una prospettiva propria, nella quale rientra il testo libero, o, meglio, l'espressione orale libera. Il bambino, precisa il maestro francese, è in grado di apprendere la frase prima di distinguerne gli elementi costitutivi, ma a condizione che questa frase sia inserita intimamente nel contesto di vita degli individui. Se si coglie del metodo globale soltanto il meccanismo, ma si dimentica la vita, tale metodo non può risultare funzionale. Se il bambino apre un manuale e legge la frase seguente: "Antonio è contento, perché suo papà lo porterà a pescare", egli cerca di fotografare l'insieme, ma non riconosce nulla perché lui non è mai andato a pesca; non è per lui qualcosa di familiare. La situazione non cambia anche se si aggiunge al testo un'illustrazione. Ciò che manca al testo è il calore di un avvenimento realmente vissuto. Freinet dunque precisa che risvegliare l'interesse semplicemente tramite lezioni d'osservazione più o meno accademiche, che terminano con la scrittura di qualche frase senza vita, non sia soddisfacente. A suo avviso, le frasi non devono essere stabilite senza tener conto del bisogno di espressione dei bambini nel corso della lezione, non devono essere prese dai manuali di lettura globale; altrimenti la lettura globale rischia di rimanere schiava del lavoro prestabilito dal maestro e il metodo globale, il cui significato viene distorto dalla scolastica, diventa bersaglio di aspre critiche, come le seguenti.

1. Il fatto che i bambini non scrivono bene è dovuto all'applicazione del metodo di lettura globale.

Sebbene ai tempi degli esercizi metodici di calligrafia la scrittura era più modellata e curata, secondo Freinet, non si può attribuire la colpa di questo peggioramento al metodo globale. D'altronde, i suoi alunni, che hanno imparato a leggere e a scrivere mediante il metodo globale-naturale, hanno una scrittura ben curata, come dimostrano le numerose raccolte di testi liberi.

2. I bambini che hanno imparato a leggere con il metodo globale leggono meno bene rispetto a

coloro che sono stati formati con la dura disciplina della scuola tradizionale.

Ancora una volta, afferma Freinet, il principio della lettura globale non può essere incriminato, perché la maggior parte dei bambini ha imparato a leggere tramite un metodo analitico o misto, non tramite il metodo globale vero e proprio. Il bambino tende a trarre il pensiero dal testo senza rifletterci troppo perché la lettura non è per lui presa di coscienza di un fatto o di uno stato d'animo, ma solo un esercizio privo di senso, quindi inutile. La colpa non è quindi del metodo globale, che è esigente rispetto alla fedeltà della traduzione del testo, bensì della scolastica, che ha dissociato tecnica e significato. La chiave di volta di ogni apprendimento è proprio la ricerca del significato da attribuire alla frase o al testo letto.

Si noti che nella messa a punto del testo libero freinetiano, gli alunni si devono necessariamente sforzare, al fine di non distorcere il significato attribuitogli dall'autore, di combinare una visione dettagliata del testo con la comprensione sintetica dell'insieme. Da sempre il bambino sente il bisogno di affiancare alla lettura analitica un meccanismo globale, senza il quale la lettura non sarebbe possibile, in quanto essa consiste in una combinazione dell'atto di decifrare e dell'atto di comprendere globalmente. L'acquisizione dell'abilità di leggere richiede sia il riconoscimento delle parole sia la comprensione del testo. Il bambino che ha imparato a leggere esclusivamente con il metodo sillabico non legge, decifra; non cerca di cogliere il significato, poiché una frase spezzettata in sillabe non ha senso.

4. I bambini che hanno imparato a scrivere con il metodo globale commettono molti errori di ortografia.

Al contrario, il metodo globale permette la conquista di una buona ortografia, poiché, fondandosi sul riconoscimento delle parole, obbliga l'alunno a osservarle con molta attenzione e a registrarle nel suo cervello. Ad ogni modo, per far sì che gli errori di ortografia o di distrazione diminuiscano o scompaiano del tutto, occorre donare ai testi letti e scritti un senso affettivo e umano; occorre ridare senso e importanza alla lettura e alla scrittura. È questa vivificazione che il maestro di Bar-sur-Loup realizza nelle sue classi attraverso il testo libero, attraverso la grammatica vivente. Di ogni testo libero destinato alla stampa si ricostruisce lettera per lettera, parola per parola la struttura tecnica. E questa ricostruzione non è mai arbitraria; essa è motivata: è indispensabile per la vita stessa del testo. Attraverso le sue tecniche di libera espressione, attraverso i suoi metodi naturali, che sono simultaneamente analitici e sincretici, Freinet anima e motiva la lettura e la scrittura, facendo scoprire ai suoi alunni l'utilità del codice simbolico per comunicare e tradurre il proprio pensiero.

5. Si accusano, infine, i metodi globali dell'impotenza crescente dei bambini a fare uno sforzo di attenzione.

Il Nostro ribadisce che l'incapacità dei bambini di concentrarsi è la conseguenza di un'educazione che accentua lo *hiatus* permanente tra la vita scolastica e la vita del dinamico ambiente esterno.

Freinet riconosce al metodo globale un duplice vantaggio: esso comporta una forte motivazione; ed è effettivamente più naturale rispetto ai metodi tradizionali, in breve più conforme alla realtà dell'apprendimento, che non può non essere globale perché le cose da apprendere sono globali, perché la realtà o la vita costituiscono un tutto. Un tutto (situazione, fenomeno) da cui partire, in una fase iniziale che dona senso all'apprendimento; un tutto da analizzare al fine di differenziarne e identificarne progressivamente le parti; un tutto a cui rivenire con un'operazione di sintesi, ovvero di ricomposizione dei singoli elementi in un sistema esplicativo comprensibile.

Il metodo globale è al contempo sintetico e analitico; per questo è un buon metodo. L'analisi non è sufficiente senza sintesi, e viceversa; si tratta di due processi indissociabili. Del resto, ogni processo intellettuale si snoda in due fasi: prima analisi, poi sintesi. L'essere umano in quanto essere razionale riesce a conoscere solo in un modo: distinguendo, separando, definendo, classificando. Dopo aver identificato, qualificato, denominato le singole parti del tutto, passa dalle distinzioni ad uno sguardo generale: da uno stadio di chiarificazione dei vari elementi si ritorna ad una visione globale dell'insieme. L'analisi, la scomposizione di un tutto in elementi semplici, ha per scopo la sintesi, ovvero la trasformazione di un insieme di elementi incoerente in un sistema comprensibile, ovvero in un sistema in cui i singoli elementi sono messi in relazione tra loro, in cui si stabiliscono dei legami esplicativi tra gli elementi: i legami cause-effetti.

Il metodo globale rispetta l'intera attività intellettuale: esso parte da un testo completo, che bisogna scomporre progressivamente in parole, sillabe, lettere (analisi); una volta in possesso dei singoli elementi, questi si ricompongono in parole e in frasi (sintesi). Pensare, come gli associazionisti, che l'evoluzione intellettuale cominci con la sintesi, ovvero con l'associazione di elementi isolati, significa dimenticare il ruolo preliminare dell'analisi. Durante i primi mesi di vita, tutto il lavoro del lattante consiste dapprima nel dissociare – e non nell'associare – gli elementi sparsi che compongono il mondo sincretico in cui egli è immerso. L'analisi è la prima conquista intellettuale del bambino. Il neonato percepisce il suo *entourage* familiare come facente parte di se stesso; e il mondo circostante appare ai suoi occhi come una specie di globalità sincretica dove tutto si confonde, si miscela, lui compreso. Verso il secondo anno di età il giovane essere si

differenzia come persona e inizia a percepire gli oggetti intorno a sé come indipendenti da lui stesso, poi indipendenti gli uni dagli altri.

In definitiva, un buon metodo – che, in generale, è quello che consente all'allievo di prendere in mano il proprio apprendimento – non può che essere naturale, vivo; non può che collocarsi a livello dei significati e del gioco dei rapporti tra i segni e i significati, con un ricorso bilanciato e armonioso a tutte le possibilità di cui il bambino è custode.

Capitolo secondo

L'approccio di Freinet alla psicologia

2.1. Introduzione al pensiero psicologico freinetiano

Così come in ambito pedagogico, anche in ambito psicologico le influenze nell'opera di freinetiana risultano reali e operanti. Al fine di avvalorare le sue concezioni psicologiche, l'educatore francese si è servito prevalentemente delle teorie di Pavlov e delle teorie psicoanalitiche, ma ha attinto anche ad altri psicologi quali Piaget e Claparède. Il proposito di Freinet è cercare di cogliere, nelle opere incontestabilmente feconde dei «Maestri», l'essenziale di tutto quel che può essergli d'aiuto in vista della costruzione di un metodo naturale di psicologia, in vista dell'elaborazione di concetti psicologici suscettibili di illuminare la pratica pedagogica.

Il progetto psicologico freinetiano rivendica, come primo presupposto, la piena interrelazione tra psicologia e pedagogia, poiché solo attraverso la collaborazione tra queste due scienze è possibile il progresso educativo. Il Nostro parte dal presupposto che tra la pedagogia e la psicologia debba esistere un'unità di concezione e di azione, non solo a livello teorico, ma anche a livello pratico. Queste due scienze devono procedere fianco a fianco senza escludersi a vicenda, devono coesistere e interrogarsi reciprocamente. In particolare, la didattica e la psicologia debbono essere sempre coordinate le une alle altre.

La fecondità delle tecniche freinetiane – come la tipografia scolastica, il testo libero, gli schedari auto-correttivi e la corrispondenza scolastica – è dovuta al fatto che esse facilitano la conoscenza del bambino; conoscenza a cui si perviene con l'osservazione delle condotte e degli atteggiamenti infantili, nonché con lo studio sistematico delle leggi dello sviluppo del fanciullo, delle tappe di tale sviluppo, nel corso delle quali emergono diverse attitudini, di cui la pedagogia deve servirsi. Convinto che una cattiva educazione rappresenti la causa principale dei disturbi della personalità, il “maestro-artigiano” afferma che un dialogo continuo e costruttivo tra la pedagogia e la psicologia, contribuisce a garantire lo sviluppo equilibrato dell'individuo, preservando la sua salute psichica.

Freinet intende rivendicare quella che è per lui una verità elementare, eppure misconosciuta dagli educatori della scuola tradizionale: l'unica educazione efficace è quella che rispetta le leggi

dello sviluppo naturale del fanciullo, pertanto il suo fondamento è la conoscenza del bambino, ovvero lo studio psicologico dell'educando,¹⁹³ basato sull'esperienza sistematica. È la psicologia che permette di conoscere l'individuo e di vedere come esso agisce nella realtà pratica; essa consente di spiegare la realtà del bambino attraverso l'analisi delle componenti biologiche che presiedono al suo sviluppo. Come ha asserito Claparède, «solo un metodo scientifico che ci rivelerà, da una parte, qual'è la mentalità del fanciullo su cui si intende esercitare un'azione, e dall'altra, qual'è la conseguenza di questa azione – solo un tale metodo sarà capace di fornirci dei risultati sicuri e fecondi»¹⁹⁴.

Freinet intende dar vita a una psicopedagogia, intesa come scienza globale degli apprendimenti, in cui pratica pedagogica e teoria psicologica risultino interconnesse; mira a realizzare una psicopedagogia che, avvalendosi dei risultati della psicologia generale, quindi applicando le sue deduzioni al mondo dell'educazione, in particolare al processo dell'insegnamento-apprendimento, cerchi di risolvere specifici problemi o di comprendere determinati fenomeni educativi. Agli occhi del maestro di “Bar-sur-Loup” la psicologia si configura come un'arte, un'arte molto difficile che richiede di avvicinarsi quanto più possibile al bambino. «Avvicinarsi al bambino e partire da lui, sono questi i due grandi movimenti, assolutamente solidali e inseparabili l'uno dall'altro, della psicopedagogia di Freinet»¹⁹⁵.

Il punto di partenza delle concezioni psicologiche freinetiane è il rifiuto della psicologia tradizionale, astratta, eccessivamente analitica e incentrata sull'immobilismo delle facoltà dell'anima, il cui carattere atomista e frammentario ha provocato un'interpretazione parcellizzata del comportamento umano, rendendo autonome funzioni psichiche che in realtà costituiscono una totalità dinamica¹⁹⁶. L'individuo non è, per Freinet, separato in due parti antagoniste, fisiologica e psichica, ma un tutto organico psicosomatico posto in un ambiente nel quale egli vive e al quale egli reagisce. Lo studio statico dell'essere, avulso dal movimento infinito e globale del suo divenire, è, a suo giudizio, profondamente incompleto ed erroneo in vista di una comprensione autentica e sintetica del bambino, poiché disconosce gli aspetti più importanti, cioè quelli relativi alla dinamicità e alla mutabilità dell'essere, nonché alla forza che lo spinge a continuare la sua corsa

¹⁹³ I precursori e sostenitori di una fondazione psicologica della pedagogia sono da rintracciarsi in Rousseau e in Herbart.

¹⁹⁴ É. Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. T. I. Le développement mental*, 10^a ed., Paris, Delachaux & Niestle, 1951, p. 98.

¹⁹⁵ C. Combet, *Aspects psychologiques des Techniques Freinet*, in T.V., n. 3, 1960, p. 19.

¹⁹⁶ L'intelligenza, per esempio, non è una facoltà specifica che funziona come un circuito chiuso, indipendentemente dagli altri elementi vitali dell'individuo. Quest'interpretazione dell'intelligenza nel segno della psicologia tradizionale comporta l'affermarsi di una concezione di una cultura che pone una speciale enfasi sui fattori razionalistici dell'apprendimento a svantaggio dei fattori affettivi e sensitivi.

inarrestabile.

In definitiva, il maestro francese si propone di intraprendere una strada nuova diretta verso una psicologia materialista e unitaria che sia opera collettiva di ricercatori che ricusano una psicologia nozionistica e dogmatica d'autore, allontanandosi da presupposti mitologici e idealisti, convinto che l'opera comunitaria che ha assicurato il successo della sua pedagogia, non possa non dimostrarsi efficace anche nell'ambito della ricerca psicologica, la quale costituisce uno dei principali aspetti di una scienza unitaria dell'educazione. Egli mira a eliminare radicalmente tutte le entità intellettualiste incapaci di spiegare il comportamento dell'individuo e a ridare la loro dignità e il loro valore funzionale alle considerazioni materiali, fisiologiche e ambientali, costruendo una psicologia sensibile, fenomenica, pratica, fondata sull'osservazione di fatti reali, in particolare sull'osservazione del bambino nel suo divenire, sullo studio del bambino posto in un ambiente concreto: una psicologia del bambino naturale posto in un ambiente naturale¹⁹⁷.

2.2. Critiche alla teoria comportamentista

Il comportamentismo, il cui grande merito è quello di aver adottato una metodologia obiettiva per lo studio del comportamento, costituisce agli occhi di Freinet una spettacolare rottura con tutte le teorie intellettualiste. «La psicologia comportamentista, in quanto scienza del comportamento, ossia delle interazioni tra l'uomo concreto, reale, e il suo ambiente fisico e sociale, riguarda situazioni tratte dalla vita. È una scienza pratica, concreta, mentre la psicologia tradizionale è astratta, speculativa, di interesse prettamente filosofico»¹⁹⁸. Tuttavia egli, dalla critica dell'importanza del "caso", minima per lui ed essenziale per Watson, alla denuncia dell'artificialità delle condotte di rinforzo studiate da Skinner, compie tutta una serie di confronti volti a dimostrare che le teorie comportamentiste risultano incomplete.

I comportamentisti ritengono che tutti i metodi dell'apprendimento siano regolati dal meccanismo del rinforzo positivo o negativo. Una volta verificato che il successo produce un rinforzo, essi si sono limitati a coltivare questo rinforzo in una maniera meccanica. Secondo Freinet, il rinforzo, trasformandosi in una e vera e propria ricompensa data a conclusione di un

¹⁹⁷ Freinet osserva e trascrive giorno per giorno, da una parte, le espressioni originali dei suoi alunni, i gesti, gli atti spontanei, e tutto ciò che nel comportamento infantile ha il valore di comportamenti adattati, quindi equilibrati; e dall'altra, gli atti mancanti, gli insuccessi, le rotture di equilibrio e tutte quelle discordanze che si concretizzano in genere nell'irritabilità e instabilità del bambino.

¹⁹⁸ A. Tilquin, citato in C. Freinet, *Bandes enseignants et programmation*, BEM, 1966.

atto ben riuscito, motiva artificialmente e dall'esterno l'azione, non essendo intrinseco all'azione stessa. A suo avviso, solo se si rimane ancorati alla pedagogia tradizionale, che priva il bambino del gusto di progredire e di creare, bisognerà, per esortare i bambini ad agire e a sperimentare, far ricorso alle ricompense e/o alle punizioni. Questi tipi di rinforzi appaiono sotto forma di manipolazione, da parte dell'insegnante, delle conseguenze positive (profitto, ricompense, gratificazioni) o negative (assenza di profitto, punizioni, frustrazioni) della risposta dell'allievo; l'insegnante, infatti, si adopera per ottenere dall'allievo la risposta appropriata, affinché essa sia rinforzata, eliminando, con l'uso dei rinforzi negativi («non bisogna procedere in questo modo», «è inutile», «è da stupidi», etc.), i tipi di intervento dell'allievo che giudica inefficaci, e rinforza, attraverso giudizi positivi («si, va bene», «hai capito»), i tipi di reazione e i comportamenti che egli desidera.

Skinner ha edificato una teoria dell'apprendimento, i cui principi essenziali sono: un individuo apprende, ossia modifica il suo comportamento osservando le conseguenze dei suoi atti (ma secondo quali leggi bisogna modificarlo?); le conseguenze che rinforzano la probabilità della ripetizione di un atto sono chiamate rinforzo (ma da dove deriva questa probabilità della ripetizione? Avviene per caso?); più rapidamente un rinforzo fa seguito a un comportamento ricercato, più è probabile che questo comportamento si ripeterà (il rinforzo è inteso essenzialmente come ricompensa, che serve a incoraggiare tanto i bambini quanto gli animali che vengono addestrati); più un rinforzo è frequente, più è probabile che un bambino ripeterà l'atto che ne è la causa (ma in virtù di quale legge interviene tale frequenza?); l'assenza di rinforzo diminuisce la probabilità che un atto si riproduca (ci sono tuttavia altre ragioni che tendono a diminuire la probabilità).

In definitiva, secondo Freinet, la teoria meccanicistica del comportamentismo non spiega come un bambino possa risolvere un problema mai affrontato in precedenza e su cui non ha agito alcun "rinforzo"; non spiega come una persona che ha ricevuto un insegnamento in una direzione possa poi cambiare spontaneamente le proprie convinzioni; non considera, infine, il ruolo degli impulsi, dei desideri individuali e delle inclinazioni personali, riducendo il complesso processo educativo al semplicistico schema stimolo-risposta.

2.3. Freinet e Pavlov

▲ Cenni alla corrente riflessologica e all'attività scientifica pavloviana

Pavlov, insieme con I. M. Sečenov (1829-1905) e V. M. Bechterev (1857-1927), appartiene alla corrente riflessologica, secondo cui i processi psichici sono riducibili a riflessi. Il precursore di tale corrente è Sečenov, a cui si deve la prima formulazione della concezione riflessologica. Egli sostiene che sia nei processi comportamentali elementari sia in quelli più complessi¹⁹⁹, il meccanismo di base è sempre lo stesso: arco riflesso²⁰⁰ → stimolo → centro nervoso → reazione.

Se da un lato i processi psichici sono strutturalmente riducibili a riflessi, dall'altro è necessario che la psicologia analizzi i contenuti dell'attività psichica. Ogni contenuto psichico (lingua, ricordi, emozioni) deriva dal rapporto individuo-ambiente, ed è acquisito secondo il meccanismo dei riflessi durante lo sviluppo ontogenetico. A fondare la scuola riflessologica è il neuropsichiatra e psicologo Bechterev, il cui obiettivo è quello di fondare una psicologia oggettiva e sperimentale, priva di riferimenti spiritualistici e introspettivi, con oggetto di indagine i "riflessi associativi". Egli elabora una concezione unitaria di tutti i fenomeni fisiologici, psicologici e sociali, che pone i riflessi alla base di tutta l'attività psichica ed anche di processi più complessi come quelli sociali. I suoi allievi svilupperanno la riflessologia genetica, che studia lo sviluppo dei riflessi associativi nella prima infanzia.

Pavlov elabora la più importante concezione sistematica delle basi fisiologiche del comportamento. Egli parte dall'osservazione della "secrezione psichica": fenomeno per cui il cane saliva non solo quando il cibo viene a diretto contatto dei recettori gustativi, ma anche in sua assenza²⁰¹. Questa reazione in assenza dello stimolo relativo è denominata riflesso condizionato. Il comportamento è l'insieme dei processi riflessi che regolano l'interazione individuo-ambiente: in un primo stadio i processi riflessi sono elementari e "incondizionati", presentandosi come risposte

¹⁹⁹ Per i processi comportamentali elementari, quelli involontari, si ha il "riflesso spinale" (il centro nervoso coinvolto è il midollo spinale); per i processi comportamentali più complessi, superiori, si ha il "riflesso cerebrale" (il centro nervoso coinvolto è il cervello, centro nervoso superiore).

²⁰⁰ Uno stimolo esterno, trasformandosi in un processo nervoso, raggiunge un determinato organo, provocandone l'attività. È questo il così detto arco riflesso, catena formata da un nervo ricevente, da una parte centrale (i centri nervosi) e da un nervo centrifugo o emissario.

²⁰¹ Il riflesso incondizionato (assoluto), che è congenito, specifico e costante, rappresenta il legame permanente di un agente esterno con la reazione organica corrispondente; mentre il riflesso condizionato, che viene acquisito, rappresenta il collegamento temporaneo di un eccitamento esterno con un determinato organo. Quest'ultimo riflesso costituisce un fenomeno psichico elementare e al contempo un fenomeno fisiologico universale. Si tratta dello stesso fenomeno psichico che gli psicologi chiamano associazione, e che consiste nella formazione di legami fra varie azioni e impressioni; la generalizzazione del legame condizionato corrisponde a ciò che si suol chiamare *associazione per analogia*.

innate agli stimoli (gli istinti); in un secondo stadio, proprio degli animali superiori e dell'uomo, i processi sono più complessi e "condizionati", presentandosi come risposte acquisite. Il condizionamento avviene in questo modo: a partire da uno stimolo incondizionato (SI) si ha una risposta incondizionata (RI); se allo stimolo incondizionato si associa ripetutamente uno stimolo nuovo precedentemente neutro, ovvero lo stimolo condizionato, la sola presenza di quest'ultimo sarà in grado di generare la risposta incondizionata, che diventa risposta condizionata. Il nuovo legame stimolo-risposta è frutto di esperienza: da un riflesso non condizionato si è passati, attraverso un processo di apprendimento per associazione, ad un riflesso condizionato. Pavlov, attraverso i suoi esperimenti, si propone di precisare i rapporti attraverso cui il comportamento di un animale si adatta al suo ambiente. A suo parere, i processi di acquisizione dei riflessi condizionati sono comuni agli animali e all'uomo. Tuttavia esistono due sistemi di segnalazione di variazione dell'ambiente: il primo, comune agli animali e all'uomo, è quello dei riflessi condizionati appena descritti; il secondo, solo per la specie umana, è quello basato sulla capacità di utilizzare come stimoli condizionati gli stimoli verbali (per segnalare le variazioni dell'ambiente e regolare di conseguenza il comportamento).

L'attività scientifica di Pavlov si inserisce, lo abbiamo visto, nel filone di ricerca promosso da Sečenov, che ha gettato le basi concettuali dei rapporti che intercorrono tra le reazioni di un animale e gli stimoli ambientali che ne sono all'origine. Il principio dell'interazione tra l'organismo e l'ambiente è al centro della sua opera principale, *I riflessi del cervello* (1863), che risente del pensiero del fisiologo francese Claude Bernard (studioso del *milieu intérieur* dell'organismo e delle sue risposte alle variazioni ambientali), così come delle teorie psicofisiologiche di Helmholtz e di quelle evoluzionistiche di Charles Darwin; il concetto chiave del saggio è che la vita psichica non è indipendente da quella corporea in quanto funzione del sistema nervoso centrale: «la vita psichica non è che un arco riflesso complicato: tutte le attività volontarie degli organismi altro non sono se non movimenti muscolari di risposta». Nella visione di Sečenov, la causa iniziale di ogni attività umana risiede all'esterno dell'uomo.

Il pensiero materialistico che si intravede in queste idee trova supporto in Pavlov, materialista convinto. La concezione materialistica non rappresenta l'unico punto di contatto tra i due studiosi: entrambi sostengono strenuamente il darwinismo ed entrambi si ispirano alla tradizione di C. Bernard e a quella della fisiologia sperimentale tedesca. Le teorie di Sečenov hanno gettato le basi degli studi pavloviani, da quelli sugli effetti di diversi stimoli sulla secrezione delle ghiandole salivari a quelli sulle attività delle «funzioni superiori». Tuttavia il percorso scientifico di Pavlov va

inquadrate nell'ambito di un più vasto movimento di pensiero: il funzionalismo. Tale termine, utilizzato anche in altre scienze, dalla sociologia all'architettura, contraddistingue in psicologia una concezione del comportamento secondo cui tutte le azioni sono dirette verso dei fini e rispondono a dei principi di utilità e di beneficio che sono essenziali per l'adattamento di un individuo e di una specie all'ambiente. Il funzionalismo affonda le sue radici nella filosofia empirista inglese, in quella corrente che, a partire da John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1776), James Mill (1773-1836) e John Stuart Mill (1806-1873), considera che i sensi siano le informazioni primarie su cui si basa ogni successiva elaborazione intellettuale, negando l'esistenza di qualsiasi concetto al di fuori dell'esperienza, responsabile di ogni dimensione delle percezioni e della conoscenza (prodotto dei processi di associazione). Quest'ultimo aspetto viene sottolineato da James Mill, secondo il quale gli stati di coscienza dipendono dal prodotto tra le sensazioni presenti e le loro idee, poste in relazione grazie al principio di associazione; per scoprire il funzionamento della mente, bisogna quindi studiare le relazioni tra sensi, atti e pensieri.

Alcuni di questi temi vengono ripresi dal figlio di James Mill, John Stuart, il quale sostiene la necessità di ricercare delle leggi del comportamento semplici ed empiriche, e considera la mente come un'entità derivante da interazioni, ampiamente modificabile. Le posizioni di J. S. Mill costituiscono le vere premesse del funzionalismo sviluppatosi nel Novecento e rappresentano il punto di partenza per le teorie di Alexander Bain (1818-1903), il quale privilegia la cosiddetta «attività spontanea casuale» e le sensazioni connesse ai movimenti. A suo giudizio, l'attività spontanea, che attraverso i meccanismi dell'associazione viene posta in relazione con le esperienze dei sensi, prelude alle azioni volontarie, che, in gran parte, dipendono dal rapporto che si instaura con le sensazioni di piacere e dolore. Piacere e dolore giungono a rappresentare quindi i fattori che consentono la trasformazione delle condotte casuali o istintive in complessi apprendimenti; Bain indica come le associazioni svolgano un ruolo fondamentale in questo processo attraverso i principi di contiguità (eventi simili vengono associati), di frequenza (la ripetizione) e di somiglianza. Se Bain ha gettato le fondamenta dell'associazionismo, Spencer ha contribuito, al seguito di Darwin, con il suo saggio *Principles of Psychology* (1855), che inquadra il comportamento in termini di utilità per la sopravvivenza di una specie, cioè funzionalistici, a introdurre una dimensione evuzionistica e funzionalistica nelle scienze del comportamento. Egli ipotizza che, attraverso i principi di contiguità e di ripetizione postulati da Bain, alcune azioni riflesse possano divenire istintive. Secondo il principio di Spencer-Bain, ogni esperienza piacevole rinforzerebbe l'apprendimento di un evento particolare; questo principio costituisce il punto di partenza

dell'associazionismo e, più in particolare, del comportamentismo sostenuto da John B. Watson prima e da B. F. Skinner poi.

L'impostazione teorica e metodologica pavloviana si inserisce quindi nell'alveo delle concezioni dell'associazionismo empiristico e del funzionalismo evoluzionistico. Pavlov, lo abbiamo visto, adotta il principio dell'associazione per frequenza, in virtù del quale uno stimolo condizionato, inizialmente neutro, associato ripetutamente a uno stimolo incondizionato, diviene in grado da solo di provocare la risposta incondizionata, che diviene condizionata. Ciò lo fa rientrare nel regno dei comportamentisti. Nondimeno il suo associazionismo, che non dissocia l'automatismo dalle circostanze che lo motivano, si discosta dall'associazionismo comportamentista, che non tiene affatto conto delle condizioni reali e mutevoli della vita. Il condizionamento pavloviano (o classico), che opera sui comportamenti involontari e che costituisce, come ha osservato sapientemente Piaget, un'assimilazione del nuovo stimolo a uno schema anteriore e innato, trascende lo schema associazionistico stimolo-risposta. Inoltre, Pavlov, a differenza dei comportamentisti, per i quali lo studio dei fenomeni mentali va sostituito con lo studio del comportamento, ritiene possibile studiare le esperienze soggettive, i fenomeni psichici col metodo sperimentale. A suo avviso, è lecito identificare ciò che è fisiologico con ciò che è psicologico, i fatti obiettivi con quelli soggettivi.

▲ Introduzione al concetto di *tâtonnement*

Le insufficienze ravvisate nella psicologia tradizionale spingono Freinet a prendere le distanze da tutte le psicologie intellettualiste e a intraprendere un nuovo cammino verso una psicologia fondata su una concezione unitaria dell'essere e su una concezione materialista della vita del bambino, determinata in primo luogo dal suo complesso fisico e psichico, che a sua volta è dominato dalle condizioni di lavoro e di vita. La nozione di unità, di totalità dell'essere costituirà l'armatura di quelle due realtà su cui si fonda la costruzione psico-pedagogica freinetiana: il pensiero sensibile e il lavoro. Tali idee saranno concretizzate dal maestro francese nella sua teoria del *tâtonnement* sperimentale, attraverso cui intende fornire una nuova spiegazione, più logica e dimostrativa, delle dinamiche comportamentali.

Nella visione freinetiana, il bambino è, per sua natura, sperimentatore. Ciò significa che egli procede spontaneamente attraverso un *tâtonnement* che evolve dalla sua forma primaria, meccanicistica e casuale verso forme superiori, più elaborate, che Freinet designa come *tâtonnement* intelligente.

L'economia degli sforzi in vista di un successo massimo, che appare come una delle grandi leggi del comportamento degli esseri viventi, fa sì che l'individuo, nel corso dei suoi *tâtonnements*, ripeta automaticamente gli atti riusciti, come se questo successo lasciasse una traccia favorevole per un'ulteriore riuscita. Le esperienze riuscite si fissano così in atti riflessi, per poi trasformarsi in regole di vita.

La riproduzione dell'atto riuscito continua fino a che diventa automatica, fino a che si integra nel comportamento dell'individuo come regola o tecnica di vita e non necessita più, in questo modo, di alcuna riflessione, né di alcun *tâtonnement*, fino a che acquisisce la sicurezza dell'atto istintivo²⁰².

Ciò che Freinet descrive magistralmente in queste righe è l'apparizione di un riflesso condizionato e la sua trasformazione progressiva in un riflesso assoluto. Secondo Freinet, tutti i processi normali dell'organismo si compiono per riflessi, dalla reazione-riflesso primitiva fino all'uso della parola articolata e della scrittura. Egli definirà l'esperienza *tâtonnée* come il riflesso condizionato che s'iscrive nel comportamento materiale e automatico dell'individuo.

L'intero processo dell'esperienza *tâtonnée*, che va diversificandosi per raggiungere le zone più evolute dell'organismo, è la teoria dei riflessi che, partiti dalle zone minori (fisiologiche), portano la loro azione fino alla zona corticale, dove influenzano il pensiero che diviene così come un'emanazione di questo *tâtonnement* complesso. (...) Nella mia psicologia sensibile, e sono lieto di trovare una spiegazione scientifica in Pavlov, non c'è un'intelligenza-entità che sarebbe data a dosi più o meno generose per mezzo di forze esterne all'individuo. L'intelligenza si crea, si edifica, essa non è che il risultato del *tâtonnement* sperimentale, della serie più complessa di riflessi condizionati che diventano, con l'esperienza e lungo il tempo, riflessi incondizionati, di una permanenza e di una sicurezza insuperate²⁰³.

Freinet parte, come Pavlov, dall'idea fondamentale dell'unità e dell'integrità dell'organismo che si forma in maniera spontanea e dinamica attraverso l'esperienza riuscita, che va pertanto favorita il più possibile, in quanto in grado di apportare una parte di quella potenza vitale di cui l'essere ha bisogno per vivere.

Secondo la teoria freinetiana, il successo nel corso dei *tâtonnements* comporta la memorizzazione spontanea del processo riuscito e la sua ripetizione in situazioni simili. Ciò richiama inequivocabilmente la teoria *trial and error*, riferendoci con questa espressione a un modo generale

²⁰² C. Freinet, *Méthode naturelle de dessin*, École Moderne Française, Cannes, 1963, p. 7.

²⁰³ C. Freinet, *L'Éducateur*, 1952.

di apprendere che risulta più o meno evoluto a seconda del fatto che esso si realizzi con o senza l'intervento dell'intelligenza. In presenza di una situazione nuova per la quale non possiede la risposta appropriata, l'individuo mette in atto una serie di diversi movimenti. A forza di variare le risposte, l'organismo compirà casualmente la reazione esatta. Fin qui non si è ancora verificato apprendimento; quest'ultimo si persegue da una prova all'altra, attraverso l'eliminazione, nel corso delle performance successive, progressiva degli errori. Questa eliminazione, inizialmente lenta, va accelerandosi sempre più, fino a che l'organismo giunge a una performance perfetta.

Ad ogni modo, la concezione freinetiana del *tâtonnement* sperimentale, sicuramente fondata su un aspetto della teoria di Thorndike, è corretta e completata dal concetto di permeabilità o sensibilità²⁰⁴ all'esperienza, l'unica in grado di spiegare il progresso normale della vita e di indicare la tendenza in virtù della quale emerge l'esito positivo dell'insieme di prove, le quali, precisa Freinet, devono essere compiute per rispondere a un bisogno. Il Nostro sottolinea l'importanza di tale concetto, respingendo qualsiasi modello esplicativo che non ne faccia menzione. Senza il principio della permeabilità all'esperienza, il *tâtonnement* non ha più senso; si ritorna all'apprendimento per prove ed errori di natura meccanicistica e accidentale, nel corso del quale è l'azione a dirigere la comprensione, e non il contrario, come accade nel processo del *tâtonnement* sperimentale, dove azione e comprensione progrediscono simultaneamente fino a che la comprensione si libera dell'azione per dirigerla. Dal momento in cui un'esperienza è compiuta con esito positivo, essa lascia una traccia suscettibile di influenzare il comportamento: il movimento accidentale (*tâtonnement* meccanico) si trasforma in un'azione intellettuale volta a risolvere un certo problema (*tâtonnement* intelligente o sperimentale).

Inizialmente, l'individuo, senza alcuna idea di partenza, agisce esclusivamente in maniera casuale. Ma è sufficiente un principio di esperienza per far sì che non sia più il solo caso a guidarlo. Le prime prove messe in atto nel corso delle esperienze *tâtonnées* sono in grado, infatti, di generare delle ipotesi. Come avrò modo di precisare più avanti, l'esperienza *tâtonnée*²⁰⁵, posta alla base del

²⁰⁴ Freinet abbraccia le concezioni del fisiologo francese Claude Bernard (1813-1878), il quale considera «la sensibilità come una delle proprietà fondamentali di ogni cellula vivente, il grande fenomeno iniziale da cui derivano tutti gli altri tanto nell'ordine fisiologico quanto nell'ordine intellettuale».

²⁰⁵ L'esperienza *tâtonnée* presenta una grande similitudine con il processo naturale dell'apprendimento, comune a tutti gli esseri umani, definito da Frank Smith (si veda: F. Smith, *La compréhension et l'apprentissage*, Montréal, Ed : HRW, 1980): tutti i bambini e tutti gli adulti sono normalmente dotati del processo di base che permette la modifica e l'ampliamento della struttura cognitiva. Tale processo si svolge in quattro tappe: elaborazione di un'ipotesi di base su un tentativo di modifica della struttura cognitiva; verifica dell'ipotesi; valutazione del feed-back; conferma o rifiuto della struttura cognitiva. Secondo Smith, il bambino compie delle esperienze al fine di sviluppare e di modificare la sua teoria, seguendo delle procedure simili a quelle scientifiche.

tâtonnement sperimentale, costituisce un processo creatore di ipotesi che si snoda nelle seguenti fasi:

- ^ situazione problematica
- ^ nascita di un'ipotesi (implicita o esplicita)
- ^ azione-prova dell'ipotesi
- ^ feed-back (informazione o critica)
- ^ valutazione del feed-back
- ^ rinforzo o modifica dell'ipotesi.

Queste fasi successive rivelano il funzionamento di un'autentica regolazione da parte dell'individuo che apprende, nel corso della quale intervengono – quasi sempre implicitamente – diverse forme di pensiero: analogico, induttivo, dialettico, inferenziale, deduttivo. L'emissione di ipotesi e questa regolazione naturale costituiscono una differenza fondamentale con il processo classico *trial and error*. Un'altra differenza sostanziale rimanda alla considerazione del fallimento di un'ipotesi, quindi alla sua modifica. Tale presa in conto del fallimento mobilita nell'individuo diverse operazioni mentali: differenziazione o discriminazione, analogia, analisi, che gli consentono di trovare la causa dell'errore. L'errore diviene fattore di auto-controllo nel processo di costruzione del sapere.

Ritorniamo all'opera di Pavlov, la quale ha, per Freinet, delle incidenze dirette sulla pedagogia; ciò è dimostrato, in particolar modo, dall'insegnamento-apprendimento della lettura. L'insegnamento tradizionale della lettura prevede di iniziare dall'identificazione delle lettere dell'alfabeto; successivamente si passa alla fase di assemblaggio in sillabe, poi in parole, infine in frasi. Agli inizi del XX secolo, la scoperta decrolyana del globalismo della percezione (quando l'occhio decifra per la prima volta, coglie di primo acchito sia l'insieme sia i dettagli) soppianta tale metodo tradizionale. Il metodo globale risulta efficace, lo abbiamo visto, perché incorpora le due più importanti fasi dell'operazione intellettuale: analisi e sintesi.

Secondo Freinet, tale metodo per funzionare validamente deve collegare l'attività della lettura alla realtà, all'ambiente, al fine di evitare che essa si riduca a un esercizio meccanico e inutile. Ma l'affermazione della necessità di un rapporto tra l'individuo e l'ambiente non rischia di rimanere bloccata su un piano teorico? È qui che interviene Pavlov, il quale ha dimostrato l'inseparabilità di analisi e sintesi in ogni circostanza; e questo a partire dai gradi inferiori dell'attività animale. In realtà, prima di lui, Engels (*Dialettica della natura*, 1883) aveva già nettamente sottolineato questa universalità: «Sono comuni a noi, come agli animali, i processi principali del pensiero: intuizione,

deduzione e, di conseguenza, l'astrazione, l'analisi degli oggetti sconosciuti (il fatto di schiacciare una noce è un inizio di analisi), la sintesi (nel caso delle astuzie degli animali) e l'esperienza (ostacoli superati e situazioni imbarazzanti), che collega analisi e sintesi». Tuttavia Pavlov ne ha fornito delle prove decisive: i grandi emisferi del cane realizzano costantemente, a gradi diversi, tanto l'analisi quanto la sintesi degli stimoli che subisce, permettendo all'organismo di equilibrarsi esattamente, di adattarsi perfettamente alle condizioni dell'ambiente circostante. Pavlov, il cui apporto geniale è per Freinet quello di aver esaminato il processo di equilibrio del complesso individuo-ambiente, è riuscito a provare quel che altri avevano soltanto presagito: l'unità dialettica dell'individuo e dell'ambiente.

Secondo Pavlov, il compito della fisiologia nervosa consiste nel confrontare con precisione le trasformazioni del mondo esterno con le trasformazioni corrispondenti dell'organismo e nello stabilire le leggi di queste relazioni. A suo avviso, l'organismo di ogni essere vivente esiste in seno alla natura circostante solo in ragione delle sue reazioni ai molteplici stimoli esterni. Poiché l'ambiente è vario e perpetuamente in via di sviluppo, l'attività nervosa superiore deve essere estremamente plastica e dinamica, al fine di adattarsi ai cambiamenti dell'ambiente (Pavlov, 1955). L'errore nell'analisi della riflessologia pavloviana, osserva Freinet, deriva dall'aver voluto vedere nel riflesso condizionato il suo risultato stereotipato e dall'essersi interessati alle fasi della sua formazione per se stessa, invece di ritrovare nel processo di adattamento²⁰⁶ naturale e generale all'ambiente le ragioni stesse di questa formazione. La stessa definizione scientifica di organismo deve comprendere l'ambiente che agisce su di lui. Ciò che colpisce nel funzionamento di un riflesso è il suo automatismo assoluto. Così, si è fatto fatica a credere che ci sia stato un tempo in cui questo riflesso non agiva con lo stesso rigore e che si sia potuto formare a partire dalle condizioni mutevoli dell'ambiente. È in seno al complesso individuo-ambiente che i fenomeni assumono il loro significato. Ed è così che bisogna interpretarli.

Quel che genera illusione a questo riguardo è il contrasto tra la rigidità del riflesso e le condizioni mutevoli della sua formazione. Si fa fatica a immaginare che un automatismo così rigoroso possa verificarsi laddove la vita presenta cambiamenti molteplici e incessanti. L'automaticità del riflesso deve la sua origine a tutto un insieme di circostanze che hanno agito dapprima liberamente. Lungi dal profilarsi come la conseguenza immediata e diretta di uno

²⁰⁶ Nella visione pavloviana, l'adattamento, alla cui base sta un semplice atto riflesso, consiste in un preciso legame fra di loro degli elementi di un sistema complesso e di tutto il complesso con l'ambiente circostante. La complessità degli organismi superiori, come degli inferiori, può sussistere come un tutto soltanto finché tutte le parti che li compongono sono intimamente unite, equilibrate fra loro e con l'ambiente circostante.

sviluppo strettamente lineare, essa rappresenta la forma pietrificata e , in qualche modo, residua di una situazione complessa che là trova il suo modo di compiersi. Sotto il suo aspetto specializzato e irrigidito, il riflesso non costituisce che l'esito di una serie di adattamenti progressivi. Una tale rigidità rappresenta un polo inseparabile da un altro polo, la spontaneità. Dunque sarebbe ridicolo ridurre il condizionamento dei riflessi a un associazionismo che non terrebbe affatto conto delle condizioni reali e mutevoli della vita. Se si separa arbitrariamente l'attività animale dalle sue condizioni normali di esercizio nell'ambiente corrispondente, sarà difficile comprendere come nel suo comportamento la spontaneità possa conciliarsi con l'automatismo e come un comportamento possa adattarsi flessibilmente alle circostanze ambientali.

Lo stesso accade anche a livello propriamente umano. Durante la prima infanzia, ogni acquisizione nuova è inseparabile dalle circostanze che la motivano. L'apprendimento della lettura ne fornisce un esempio sorprendente. Tutto il lavoro iniziale del maestro non rimanda che al creare una stretta associazione tra una grafia e un suono; si procede col ripetere ciascuna lettera e ciascuna combinazione fino a giungere a un riconoscimento istantaneo, ignorando che anche un pappagallo può proferire certi suoni, ma non è in grado di attribuire loro un senso, e dimenticando che è l'occasione naturale che guida l'acquisizione e che permette l'associazione spontanea tra grafia e suono. Dopo aver dedicato tutti gli sforzi a distinguere la d dalla t e a combinare i dittonghi, resta da compiere l'essenziale: riconoscere il senso della parola e della frase. Anche nel caso del riflesso salivare si tratta di creare un'associazione: il suono elettrico sostituisce la presentazione del piatto. In entrambi i casi, al segnale che generava normalmente un certo tipo di risposta viene sostituito un altro segnale che acquisisce lo stesso valore di stimolo. In futuro la reazione sopraggiungerà automaticamente a partire dall'istante in cui il nuovo segnale sarà apparso. È solo in seguito a un certo numero di ripetizioni che tale automatismo viene acquisito. Si ripete la lettera così come si ripete la soneria: più queste ripetizioni sono frequenti, più l'associazione si imprime profondamente. Tuttavia, in ambito educativo, la relazione tra lo stimolo e la risposta non è così semplice. Ciascun maestro sa che un'acquisizione che ha suscitato numerose ripetizioni non è definitivamente consolidata e che un procedimento che è riuscito in un caso può dimostrarsi inefficace in altre circostanze. In particolare, l'apprendimento della lettura implica: integrazione dello stimolo nell'insieme del contesto in cui si questo s'inserisce e a cui deve la sua apparizione; acquisizione di un certo numero di meccanismi relativi all'identificazione delle lettere; intervento dell'intelligenza per la comprensione del testo o della frase.

Come afferma Pavlov, il riflesso iniziale appare come un riflesso condizionato dall'ambiente, ai

cui imperativi il bambino, come l'animale, non può sfuggire. L'automatismo più semplice non potrebbe essere dissociato dalle circostanze che lo motivano. È solo più tardi, allorché un legame preciso si è stabilito tra il riflesso speciale e lo stimolo determinato, che gli altri elementi dell'ambiente perdono gradualmente il loro significato condizionato. È tramite l'ambiente che l'individuo organizza i suoi comportamenti. È nella misura esatta in cui il riflesso condizionato parte da una situazione totale per specificarsi in una reazione nettamente adattata che perde la sua rigidità. In questo modo, l'apprendimento perde il suo carattere automatico e passivo per accostarsi a un apprendimento attivo che implica un dinamismo psichico.

È in questa prospettiva di insieme che occorre ricollocare l'apprendimento della lettura. Non ci sono da un lato le lettere da acquisire e dall'altro il bambino che le acquisisce. Esiste inizialmente quel complesso vitale in cui il giovane essere è interamente immerso e che richiama l'identificazione delle lettere nella sola misura in cui il loro impiego opportuno è richiesto per permettere a certi significati di essere afferrati e interpretati. Separando l'apprendimento dal suo complesso vitale, si contribuisce a spezzare i rapporti che l'individuo intrattiene naturalmente con il suo ambiente.

2.4. Freinet e Piaget

Ritengo interessante osservare che Piaget annovera Freinet tra quei maestri di scuola particolarmente inventivi e sensibili ai problemi dell'infanzia, che sono stati in grado di trovare «con l'intelligenza del cuore i procedimenti più adatti all'intelligenza in senso stretto»²⁰⁷. Quella di Freinet è da lui considerata un'iniziativa isolata volta con successo a tradurre in pratica le varie teorie educative in voga nel clima del rinnovamento pedagogico, pensando soprattutto allo sviluppo degli interessi e alla formazione sociale del fanciullo. Pur cogliendo dell'opera del maestro francese soltanto l'aspetto sociale, quindi ritenendo che questi non si sia preoccupato troppo della psicologia del bambino, in quanto mosso prima di tutto da considerazioni sociali e intenzionato a fare della scuola un centro di attività in stretta connessione con quelle della collettività circostante, Piaget riconosce che Freinet è giunto a scoprire «le due verità indiscutibilmente di fondo della psicologia delle funzioni cognitive: che lo sviluppo delle operazioni intellettuali procede dall'azione effettiva nel senso più completo (vale a dire interessi

²⁰⁷ J. Piaget, *Psicologia e pedagogia*, Torino, Loescher, 1972, p.66.

compresi, il che non significa che questi siano esclusivamente utilitari), poiché la logica è anzitutto l'espressione della coordinazione generale delle azioni; e che tale coordinazione delle azioni implica necessariamente una dimensione sociale, in quanto il coordinamento interindividuale degli atti e il loro coordinamento intraindividuale costituiscono un solo e identico processo, essendo le operazioni dell'individuo tutte socializzate e consistendo la cooperazione essenzialmente nel mettere in comune le operazioni di ciascuno»²⁰⁸.

Dal canto suo, Freinet, nella cui concezione psico-pedagogica convergono molteplici elementi della teoria piagetiana, riconosce che gli studi compiuti dal fondatore dell'epistemologia genetica²⁰⁹ hanno apportato delle precisazioni di una considerevole portata soprattutto in merito al pensiero infantile e alle modalità dell'apprendimento.

Piaget ipotizza che le funzioni mentali – intese come capacità di risolvere problemi e di adattarsi all'ambiente – non siano presenti alla nascita, ma emergano durante l'età evolutiva sotto la spinta della maturazione dell'organismo e in particolare del sistema nervoso. A suo avviso, il bambino attraversa una serie di stadi²¹⁰ evolutivi, ciascuno con una sua strutturazione che lo rende quantitativamente e qualitativamente diverso da quello precedente. I quattro stadi individuati da Piaget sono: stadio sensomotorio (0 – 2 anni), in cui il bambino utilizza i sensi e le abilità motorie per esplorare e relazionarsi con ciò che lo circonda, sviluppando gradualmente la capacità di rappresentare gli oggetti; stadio preoperatorio (2 – 7 anni), in cui il bambino impara ad utilizzare i simboli; stadio delle operazioni concrete (7 – 11 anni), in cui il bambino diventa capace di manipolare i simboli in modo logico; stadio delle operazioni formali (12 – 15 anni), in cui il ragazzo è in grado di riflettere sui propri pensieri, di formulare pensieri astratti e di ragionare in termini ipotetici.

Un sistema di stadi di questo genere costituisce un processo sequenziale: non è possibile arrivare alle operazioni concrete senza passare attraverso una preparazione senso-motoria, e non è possibile accedere a operazioni proposizionali senza appoggiarsi alle operazioni concrete che le precedono. Tuttavia Piaget si guarda bene dal presupporre l'esistenza di stadi rigidi, caratterizzati da limiti di età costanti, precisando che le età caratteristiche che si ottengono anche procedendo su un gran numero di fanciulli sono semplicemente delle medie; la loro successione, quantunque

²⁰⁸ *Ivi*, p.67.

²⁰⁹ La psicologia di Piaget è “genetica” perché interessata alla diversità evolutiva (descritta come successione di *stadi* fondamentali) ed è “epistemologica” perché si pone l'obiettivo di individuare le condizioni che consentono alla mente di riorganizzare cognitivamente la realtà.

²¹⁰ Per stadio si intende un periodo caratterizzato dall'attitudine a pensare/fare determinate cose e da specifici cambiamenti fisici, psichici, neurologici, comportamentali e cognitivi.

reale globalmente, non esclude né le sovrapposizioni né i regressi individuali momentanei. Egli ammette anche che vi possono essere delle sfasature in comprensione: una stessa nozione può comparire sul piano senso-motorio o pratico assai prima di essere oggetto di una presa di coscienza o di una riflessione. Infine, ciascuno stadio dello sviluppo non è caratterizzato da un contenuto fisso di pensiero, bensì da una certa attività potenziale, da cui deriverà questo o quel risultato a seconda dell'ambiente in cui il bambino vive.

Freinet non condivide l'idea di una serie di stadi fissi nell'evoluzione del bambino: non esiste, a suo avviso, uno stadio determinato in cui l'essere diviene pensante con l'aiuto di quel che si è soliti chiamare intelligenza e ragione, bensì ritenzione e successione di stadi di comprensione. Ritiene, inoltre, discutibile che i vari stadi si presentino in ordine gerarchico, per cui i successivi sono sempre superiori ai precedenti: per esempio, il pensiero formale non è in assoluto migliore di quello concreto. Nondimeno, è inconfutabile l'idea di sequenzialità: solo se si sono acquisite certe abilità si può arrivare anche ad altre che le presuppongono. Un limite di Piaget, agli occhi di Freinet, è costituito dal mancato approfondimento del tema delle interazioni sociali (specialmente tra pari), su cui si basa la conoscenza dei bambini. Effettivamente, la sua teoria degli stadi non dà abbastanza spazio al confronto interindividuale dei punti di vista: quando un bambino di età prescolare mette a confronto il suo punto di vista con quello dei coetanei e degli adulti, si determina uno *squilibrio cognitivo* che provoca nuove coordinazioni, fonti a loro volta di progresso cognitivo²¹¹.

²¹¹ Allo studio specifico delle forme di interazione fra adulto e bambino, o fra pari, si è dedicato lo psicologo russo Rubtsov, il quale ha sperimentato una strategia attraverso cui il discente risolve i problemi: strategia del *controllo reciproco*; il suo significato è che possiamo guardare al nostro modo di risolvere i problemi dal punto di vista dell'altro. Secondo quanto afferma lo psicologo russo nella sua opera *Learning in children*, l'insegnante ha il compito di far scontrare le posizioni degli allievi, in modo da generare conflitto cognitivo. A suo avviso, infatti, la discussione tra allievi, durante la quale diversi punti di vista vengono messi in gioco e analizzati, è importante ai fini dell'apprendimento, in quanto genera la contraddizione tra il nostro punto di vista e quello dell'altro. Un aspetto importante dello studio dei processi dell'interazione sociale nell'acquisizione di conoscenza è costituito dalla scoperta del ruolo del *disaccordo* e delle strategie argomentative messe in atto per superare il disaccordo. Sia la ricerca evolutiva sia quella sociolinguistica hanno sottolineato l'importanza del legame tra conflitto e comportamento argomentativo: le dispute sono situazioni privilegiate per far emergere giustificazioni e spiegazioni; le interazioni di opposizione possono sostenere lo sforzo dei bambini di produrre buoni argomenti, di rendere espliciti certi ragionamenti e di andare più in profondità nell'analisi dei significati introdotti nel discorso. È noto, inoltre, che le ricerche dello psicologo russo Vygotskij hanno dimostrato che una buona cooperazione fornisce la base dello sviluppo individuale; la qualità della mediazione dei compagni nei gruppi di apprendimento ha un ruolo strategico nel permettere al soggetto di riflettere e appropriarsi delle conoscenze. A suo giudizio, i processi cognitivi si attivano quando il bambino interagisce con persone del suo ambiente e con i suoi compagni, i quali lo inducono a riflettere e ad autoregolare il proprio comportamento. Nella visione di Vygotskij, il meccanismo essenziale messo in moto dall'interazione è l'attivazione di alte e complesse funzioni cognitive che si sviluppano attraverso lo scambio intrapsichico e interpersonale. A suo avviso, la discussione precede il ragionamento nei bambini

Il principale punto di contatto tra Piaget e Freinet è rappresentato dal concetto di intelligenza, definita da entrambi come facoltà di adattamento a una situazione nuova²¹². Si tratta di una definizione funzionale propriamente biologica, collegata all'universale e funzionale definizione che vede l'intelligenza come la facoltà di superare delle difficoltà, ovvero di risolvere dei problemi, più precisamente di risolvere un problema nuovo, o non ancora interamente risolto dal soggetto. Nella visione biologico-evoluzionista piagetiana, l'intelligenza non è che un prolungamento del nostro adattamento biologico all'ambiente: l'uomo non eredita solo caratteristiche specifiche del sistema nervoso e sensoriale, ma anche una disposizione che gli permette di superare questi limiti biologici imposti dalla natura. Piaget considera dunque l'intelligenza come una funzione biologica, definendo l'adattamento come la trasformazione dell'organismo in funzione dell'ambiente che ha per effetto un accrescimento degli scambi tra lui e l'ambiente favorevoli alla sua conservazione.

Definire l'intelligenza come facoltà di adattamento può sembrare riduttivo perché ciò presuppone che l'individuo debba necessariamente conformarsi al mondo così come esso gli si presenta; a caratterizzare l'essere umano è, invece, la tendenza a modificare il mondo. In realtà adattarsi all'ambiente non significa necessariamente accettarlo passivamente così come è; vuol dire anche trasformarlo, ricostruirlo. L'individuo, in effetti, è predisposto al cambiamento, alla trasformazione non soltanto della realtà esterna, ma anche di se stesso, delle sue strutture interne. Nondimeno questo cambiamento è sempre volto a un migliore adattamento²¹³, processo ineludibile in vista della salvaguardia dell'equilibrio dell'organismo, quindi della sua sopravvivenza.

L'intelligenza è l'adattamento²¹⁴ per eccellenza, l'equilibrio tra un'assimilazione continua delle

perché fornisce il contesto nel quale può aver luogo il discorso collettivo e il ragionamento esplicito, che, in quanto tale, può poi essere interiorizzato nelle forme del linguaggio interiore e del pensiero verbale. Esiste dunque un indiscusso legame tra il modo di discutere del bambino e il suo ragionamento: le funzioni superiori del pensiero del bambino compaiono inizialmente nella vita collettiva dei bambini sotto l'aspetto della discussione, e soltanto dopo conducono allo sviluppo della facoltà del ragionamento. Vedasi: Rubtsov V.V., *Learning in children: Organization and Development of Cooperative Actions*, New York, Nova Science, 1991; Vygotskij L. S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Giunti, 1969.

²¹² Wallon, in *Les origines de la pensée chez l'enfant*, definisce l'intelligenza come l'attitudine a reagire in maniera opportuna in presenza di situazioni nuove. Tale definizione è tuttavia riduttiva e imprecisa in quanto non vi è correlazione fra una qualsiasi reazione a una situazione nuova e un comportamento intelligente (per esempio, evitare un problema rappresenta un modo di reagire, ma non dà luogo ad alcun procedimento intellettuale).

²¹³ Si noti che anche Bergson considera l'intelligenza come uno strumento di adattamento, come la facoltà di rispondere alle condizioni di vita che via via si presentano.

²¹⁴ In Piaget l'adattamento è un equilibrio tra due meccanismi indissociabili: l'assimilazione e l'accomodamento. L'assimilazione consiste nell'interpretazione e nell'incorporazione di un evento o di un oggetto in uno schema comportamentale o cognitivo già acquisito. L'accomodamento consiste nella modifica della struttura cognitiva o dello schema comportamentale per accogliere nuovi oggetti o eventi che fino a quel momento erano ignoti. I due processi si alternano alla costante ricerca di un *equilibrio*

cose all'attività propria e l'accomodamento degli schemi assimilatori agli oggetti stessi. L'accomodamento piagetiano è una trasformazione dell'organismo destinata a una migliore ripresa dell'assimilazione. Per quanto riguarda l'attività mentale, è a livello di questo accomodamento che bisogna vedere la presenza dell'intelligenza²¹⁵: l'assimilazione può essere considerata come l'assorbimento delle conoscenze, e l'accomodamento come la messa in atto di strutture intellettuali destinate a una migliore assimilazione. Sul piano dell'intelligenza pratica, il bambino comprende i fenomeni soltanto assimilandoli alla sua attività motrice, ma contemporaneamente accomoda gli schemi assimilatori ai fatti esterni. Nello stesso modo, i primi stadi del pensiero infantile attestano sia un'assimilazione continua delle cose all'azione del soggetto sia un accomodamento di tali schemi all'esperienza.

Secondo Piaget, non si può definire l'adattamento soltanto quale accomodamento, poiché senza assimilazione non può esserci adattamento nel senso biologico del termine. L'assimilazione e l'accomodamento sono i due poli funzionali, opposti l'uno all'altro, di ogni adattamento. Se gli istinti, i riflessi, i condizionamenti e le abitudini senso-motorie comportano una continua assimilazione degli oggetti ai loro schemi, è naturale che questi a loro volta dovranno continuamente accomodarsi alle circostanze del momento e alle particolarità degli oggetti assimilati. L'adattamento proprio del comportamento, sia esso ereditario o acquisito²¹⁶, è tanto più completo quanto più sono complementari l'assimilazione e l'accomodamento.

Secondo la visione freinetiana, l'intelligenza coincide con la permeabilità all'esperienza, intesa come forma di utilizzazione di esperienze precedenti riuscite e di direzione dell'esperienza attuale, al fine di adattarsi e dominare l'ambiente: gli individui permeabili all'esperienza progrediscono molto velocemente nell'adattamento all'ambiente, nonché nella costruzione della loro personalità, poiché ogni esperienza riuscita lascia nel loro comportamento una traccia definitiva e favorevole per un ulteriore successo. La teoria del *tâtonnement* sperimentale enfatizza il valore dell'esperienza,

fluttuante, ovvero di una forma di controllo del mondo esterno.

²¹⁵ Secondo l'ottica piagetiana, le funzioni essenziali dell'intelligenza consistono nel comprendere e nell'inventare, o, in altri termini, nel ricostruire le strutture del reale. È evidente che queste due funzioni sono indissociabili, dal momento che per comprendere un fenomeno bisogna ricostituire le trasformazioni di cui tale fenomeno è la risultante, e per ricostruire queste bisogna aver elaborato precedentemente una struttura di trasformazioni, il che presuppone una parte di invenzione o di reinvenzione.

²¹⁶ Il comportamento acquisito lo è sempre per assimilazione dell'elemento nuovo (stimolo o risposta) a uno schema anteriore in gran parte innato, che può essere uno schema riflesso o uno schema più generale. In Piaget l'assimilazione coincide con la reattività nervosa (stimolo-risposta): forma di transizione tra i due tipi di assimilazione (fisiologica e cognitiva). Se gli stimoli che scatenano il riflesso hanno un carattere significativo, l'assimilazione è cognitiva; altrimenti, l'assimilazione è maggiormente vicina all'integrazione fisiologica.

base dell'acquisizione delle conoscenze; di qui l'appellativo di teoria empirica. Tengo a precisare che Freinet sostiene sì che il processo di acquisizione non è indipendente dall'ambiente esperienziale, ma nega un'assimilazione passiva dell'esperienza o della realtà da parte dell'individuo, il quale modifica i propri schemi cognitivi incorporandovi le nuove conoscenze acquisite negli interscambi con l'ambiente. Nella prospettiva freinetiana, l'intelligenza costituisce dunque un equilibrio tra l'assimilazione o interiorizzazione degli insegnamenti dell'esperienza e l'adeguamento o aggiustamento degli schemi d'azione dell'individuo in virtù delle tracce delle esperienze riuscite incorporate nel comportamento.

Freinet considera l'intelligenza come il risultato di un'evoluzione, di un processo di *tâtonnement*, nel corso del quale l'individuo cerca, mediante ripetuti tentativi, operando e agendo sulla realtà, una via che gli permetta di superare gli ostacoli che impediscono il soddisfacimento del suo imperioso bisogno di equilibrio e di adattarsi dinamicamente all'ambiente, ristabilendo l'equilibrio turbato. L'individuo è come un sistema che mira ad organizzarsi internamente attraverso continui scambi con l'ambiente esterno, la cui stabilità definisce il suo carattere adattato. Egli assimila i segnali e organizza gli schemi d'azione che si impongono all'ambiente nello stesso momento in cui gli schemi si accomodano a lui.

La dialettica individuo-ambiente è un ulteriore punto di incontro tra Piaget e Freinet. Quella freinetiana è una pedagogia fondata sullo studio dello sviluppo reale dell'individuo educato e dell'interazione tra esso e l'ambiente che lo educa. Secondo il maestro francese, il fattore decisivo nel processo educativo e formativo è proprio l'ambiente, la cui struttura crea e predetermina le condizioni dalle quali dipende l'elaborazione del comportamento individuale. Dal punto di vista piagetiano, il soggetto assimila il mondo esterno in funzione delle sue strutture mentali, però queste strutture evolvono negli interscambi con l'ambiente. Lo psicologo svizzero estende al mondo mentale il meccanismo che regola l'evoluzione del mondo biologico: in entrambi i casi ci sarebbe un'interazione tra qualcosa che è dato in partenza (la struttura mentale o il genotipo) e qualcosa che viene incontrato: l'ambiente. Egli ritiene che, sebbene non si possa tracciare un limite preciso tra ciò che è frutto della maturazione strutturale della mente e ciò che è invece da attribuirsi all'esperienza del fanciullo o alle influenze del suo ambiente fisico e sociale, sia lecito presupporre che i due fattori intervengano incessantemente e che lo sviluppo sia dovuto alla loro interazione. Da una parte, ciò significa che non si può prescindere dall'esistenza di una evoluzione psichica, che lo stesso cibo intellettuale non è adatto a tutte le età indiscriminatamente e che va tenuto conto degli interessi e dei bisogni propri di ciascun periodo; dall'altra, ciò significa che

l'ambiente può svolgere un ruolo decisivo nell'evoluzione intellettuale, che il concatenamento degli stadi, quanto alle età e al contenuto del pensiero, non è determinato una volta per tutte, che buoni metodi possono accelerare lo sviluppo degli allievi senza pregiudicarne la solidità.

Secondo la prospettiva assunta da Piaget, le attività assimilatrici sono comuni a tutti i livelli delle funzioni cognitive. Funzione primaria della conoscenza è di essere un'assimilazione, nel senso di un'interazione tra soggetto ed oggetto. Nessuna conoscenza costituisce una semplice copia del reale, poiché essa comporta sempre un processo di assimilazione a strutture preesistenti; ed è tale processo che conferisce un significato a ciò che è stato percepito o concepito. Le conoscenze non derivano né dal soggetto né dall'oggetto, ma dalle interazioni fra soggetto ed oggetti, interazioni provocate inizialmente tanto dalle attività spontanee dell'organismo quanto dagli stimoli esterni.

Molti psicologi dell'età evolutiva, spiega Piaget, sono convinti che la formazione dell'intelligenza ubbidisca alle leggi dell'apprendimento: risposte ripetute in seguito a stimoli esteriori, consolidamento di tali ripetizioni mediante rinforzi esterni, costituzione di catene di associazioni che forniscono una copia funzionale delle sequenze regolari della realtà. Tuttavia le conoscenze derivano dall'azione non nel senso di semplici risposte associative, bensì nel senso dell'assimilazione del reale alle coordinazioni generali e necessarie all'azione. Conoscere un oggetto significa agire su di esso e trasformarlo; significa assimilare il reale a strutture di trasformazioni, che sono le strutture elaborate dall'intelligenza in quanto diretto prolungamento dell'azione e che consistono nell'organizzare il reale, non semplicemente nel copiarlo. L'associazione di cui parlano alcuni psicologi è un momento parziale del processo dell'assimilazione; la prova di ciò sta nel fatto che il riflesso condizionato non è stabile per se stesso, ma ha bisogno di essere periodicamente rafforzato. Lo schema stimolo-risposta, che costituisce il modello dell'associazionismo, è del tutto inadeguato se lo si considera in questa forma semplificata, dato che un oggetto costituisce uno stimolo percettivo S soltanto nella misura in cui l'organismo che percepisce è sensibilizzato ad esso; tale sensibilità allo stimolo S significa che lo stimolo è assimilato a uno schema la cui manifestazione costituisce la risposta R: lo stimolo (S) implica l'assimilazione (A) ad uno schema, la quale implica la risposta (R).

Da quanto detto sinora, si evince che è innegabile un rapporto tra intelligenza e conoscenza. Ma è l'intelligenza che è posta al servizio delle conoscenze o viceversa? Questa domanda ha dato luogo a due posizioni discordanti. La prima (sostenuta tra gli altri dai vitalisti) considera l'uomo come dominato da una sorta di istinto alla conoscenza. Questa conoscenza necessita di uno strumento di

assimilazione, quindi lo spirito si è dotato di un organo in grado di mettere ordine nel caos dell'universo: l'intelligenza. La seconda posizione è abbracciata dalla psicologia cognitiva: lo spirito si scontra con una difficoltà che bisogna superare; entra allora in gioco l'intelligenza, che per funzionare deve fare appello a delle conoscenze (che può ricercare nella memoria, può scoprire o costruire); se l'uomo vuole sapere, è perché si trova dinanzi a un problema da risolvere.

Abbiamo tesi e antitesi, manca la sintesi. Come osserva Aristotele fin dalla prima riga della *Metafisica*, «Tutti gli uomini per natura tendono al sapere» (*pàntes ànthropoi tou eidénai orégontai phúsei*). Il verbo *orégontai* utilizzato dal filosofo greco deriva dal verbo *orégo*, che non significa soltanto tendere, ma anche desiderare vivamente, bramare, agognare. Ne deriva che tutti gli uomini desiderano conoscere. Da dove sorge questa volontà di sapere, questa brama di vedere, di comprendere? A mio parere, da un sentimento di mancanza. Tale sentimento è stato sviluppato da Platone nel *Symposio*, dove scrive che alla base di tutta la cultura umana si trova Eros (che è traducibile con libido, desiderio, passione, amore), una forza, un'energia che ci spinge verso un obiettivo di cui avvertiamo il bisogno. Il punto di partenza dell'umano sarebbe dunque il desiderio di colmare un senso di vuoto, di penuria, che genera insoddisfazione, quindi inquietudine e squilibrio. La conoscenza è in grado di riempire questa casella bianca.

Esiste dunque nell'essere umano una sorta di istinto al sapere che ci spinge a ricercare quelle informazioni o risposte indispensabili per superare una situazione di disagio, una situazione di squilibrio. Il mantenimento dell'armonia dell'organismo è imprescindibile dal suo adattamento all'ambiente nel quale è immerso. Adattarsi all'ambiente è dunque una risposta a un bisogno (di equilibrio) che attiva il funzionamento dell'intelligenza, la quale costruisce o riorganizza quelle conoscenze necessarie al superamento degli ostacoli che intralciano il soddisfacimento di tale bisogno. D'altronde la condotta umana è retta da scopi da raggiungere. Per conseguire questi fini, bisogna risolvere dei problemi, bisogna sollecitare l'intelligenza, che per funzionare deve acquisire e poi esercitare certe conoscenze. L'intelligenza funziona grazie alle conoscenze, le quali a loro volta, per essere attuate, necessitano di questo straordinario strumento. Ne deriva che intelligenza e conoscenza sono l'una al servizio dell'altra. Questa posizione non fa che confermare, tra l'altro, la validità della definizione dell'intelligenza come facoltà di risolvere dei problemi: quando si fa appello all'intelligenza, sia che si formuli un giudizio, sia che si costruiscano delle conoscenze, sia che si inventino delle soluzioni, sia che si cerchi di comprendere l'ambiente o di adattarsi ad esso, sia che si utilizzi la logica e l'astrazione, lo si fa sempre per risolvere un problema.

2.5. Il funzionalismo educativo di Claparède

La prospettiva funzionalistica²¹⁷ fa leva soprattutto sulla dimensione attiva e operativa delle funzioni che i vari organi assolvono nell'ambito del dinamismo vitale, dando perciò il massimo rilievo al significato e all'intenzionalità cui ogni funzione risponde. James è stato il primo autore a sottolineare la maggiore validità di una considerazione della vita psichica sotto il profilo dell'attività e del senso intenzionale che quest'attività sottende. Egli insiste sui concetti di «fluidità, mobilità, continuità» della coscienza, alla quale assegna un senso essenzialmente biologico in quanto strumento di affermazione per l'uomo nella lotta per l'esistenza. La coscienza per lui è una realtà funzionale, un'unità dinamica che scorre e muta la sua struttura, pur nel permanere della funzione, secondo quella che egli chiama legge dell'equilibrio progressivo. Tale formula indica che, ferma restando la funzione, il diverso modo di realizzarsi della coscienza corrisponde alla ricerca di condizioni più favorevoli di ambientazione e di superamento delle difficoltà che si presentano nello svolgimento dell'esperienza. Attraverso l'utilizzazione non tanto degli studi biologici, ma dei motivi della concezione pragmatistica della realtà e della conoscenza, Dewey giunge alla medesima impostazione del problema. Riconosciuto il carattere fondamentale dell'attività che determina l'evoluzione a tutti i livelli e delle strutture interagenti tra di loro, egli sostiene che deve ammettersi non solo una «continuità strutturale» tra natura ed esperienza, tra azione e pensiero, ma anche una «continuità genetico-funzionale», nel senso che il pensiero sorge sempre in relazione a un bisogno di mutamento e di sviluppo nel campo dell'esperienza, e la sua funzione è quella di ripristinare l'equilibrio del rapporto tra l'impulso individuale e la reazione ambientale. Il pensiero è lo strumento con cui l'uomo tende a trasformare in situazioni chiare le situazioni caotiche; è mediante il pensiero che l'azione umana diviene «operazione», ovvero progetto, logicamente ipotizzato e organicamente impostato²¹⁸.

Seguendo l'itinerario metodologico tracciato da James e da Dewey, Claparède, secondo cui la psicologia funzionale non è che l'applicazione alla psicologia del punto di vista biologico e di quello pragmatistico, perviene alla prospettiva funzionale di interpretazione della vita psichica, accentrando la sua indagine sulla determinazione della funzione che ciascun processo vitale svolge in connessione con gli altri processi di sviluppo. I particolari fenomeni sono spiegabili solo in

²¹⁷ Secondo Freinet, il merito maggiore della psicologia funzionale è quello di aver riportato l'attenzione sull'integrità del problema psicologico, sulle interazioni psichiche che fanno della mentalità un tutto organico indissolubile.

²¹⁸ Lo strumentalismo deweyano non è altro che la trasposizione in sede epistemologica del comportamento funzionale che il pensare esprime.

rapporto alla funzionalità che dispiegano in quanto ricondotti alle motivazioni del dinamismo dell'adattamento continuo dell'organismo alle condizioni ambientali. Occorre, a suo avviso, considerare la vita dell'organismo nella sua globalità, nel sistema unitario e armonico degli elementi e delle strutture che lo compongono, come un intero²¹⁹. Il metodo funzionale è da lui considerato come il solo capace di inquadrare i fenomeni psichici in una visione organica.

Se si considera l'organismo come entità biologica in sé completa, si scopre che esso soggiace a una legge fondamentale (il processo continuo di autoregolazione) che si manifesta nella capacità spontanea e autonoma di trovare la via migliore per adattarsi all'ambiente: «Ogni organismo – scrive Claparède – è un sistema che tende a conservarsi intatto; tosto che il suo equilibrio interiore (fisico-chimico) sia rotto e incomincia a disgregarsi, l'organismo stesso effettua spontaneamente gli atti necessari al ristabilirsi dell'equilibrio medesimo». Ciò significa che ogni organismo ha il potere di autoregolarsi, ovvero di esplicitare l'attività tendente al «continuo ristabilimento di un equilibrio continuamente rotto»²²⁰. Ogni reazione ha sempre per funzione il mantenimento, la preservazione, o la restaurazione dell'integrità dell'organismo. Di qui l'importanza che il concetto di bisogno assume nella concezione psico-pedagogica claparediana: il bisogno è il segno che sorge spontaneamente nell'organismo per indicare il mettersi in moto di meccanismi di reazione e di esecuzione delle attività necessarie affinché l'equilibrio che tende a rompersi sia conservato o ristabilito. Il bisogno esprime uno squilibrio, mentre la soddisfazione di tale bisogno rappresenta l'indice di un riequilibrio²²¹.

Claparède lega al bisogno (inteso come motivazione basilare del dinamismo biologico e psicologico) la valutazione positiva dell'attività nel contesto dei meccanismi di sviluppo della vita organica e psichica dell'individuo. A suo avviso, l'attività autentica è quella che risulta sollecitata da un bisogno, quella che è intrinsecamente motivata, in quanto connessa alle leggi dell'equilibrio organico e psichico. Il principio dell'attività va interpretato in base alla funzionalità che esso implica, ove l'atto venga considerato come segno e strumento per realizzare lo scopo capace di soddisfare il bisogno che lo ha fatto nascere. È il bisogno che mette in moto gli individui. Di qui la sua definizione di educazione funzionale: «l'educazione che si propone di sviluppare i processi mentali, considerandoli non in se stessi, ma in quanto riferiti al loro significato biologico, al loro

²¹⁹ Come abbiamo già accennato, Freinet abbraccia questa tendenza a una interpretazione globale e unitaria dell'organismo propria del funzionalismo.

²²⁰ Claparède Edouard, *L'educazione funzionale*, Roma, Angelo Signorelli Editore, 1972, p. XIII.

²²¹ Sulla base di questo principio biologico, Claparède procede all'enunciazione di quelle che egli chiama «leggi del comportamento umano», dimostrando e verificando che le varie manifestazioni della condotta risultano sempre legate alla spinta primaria proveniente dall'interno, dal bisogno di reagire in vista e in funzione del mantenimento di quell'equilibrio dinamico in cui consiste la vita stessa.

compito, alla loro utilità per l'azione presente e futura, per la vita. L'educazione funzionale è quella che prende, come leva dell'attività che si desidera svegliare nel fanciullo, i suoi bisogni, il suo interesse a raggiungere uno scopo»²²². A suo avviso, non solo i mezzi e le tecniche didattiche, ma gli stessi contenuti e scopi educativi vanno riveduti sulla base dei bisogni, degli interessi vivi e genuini, delle attitudini, delle disposizioni infantili.

L'educazione funzionale trova nella "legge della presa di coscienza"²²³ i presupposti psicologici dell'educazione con sforzo spontaneo. Questo concetto di sforzo spontaneo sembra un paradosso terminologico, ma non lo è in Claparède; infatti, nell'ottica funzionalistica, l'individuo ha bisogno di stabilire un adeguato rapporto con la realtà per soddisfare i suoi bisogni, per svilupparsi e ciò richiede talvolta un impegno particolare e una totale partecipazione. Occorre distinguere lo sforzo oggettivo, indispensabile per un atto di attenzione, per vincere le difficoltà di un lavoro, che è spontaneo, piacevole, generato dal desiderio di riuscire, dallo sforzo penoso, che non è che un ripiego. Lo sforzo oggettivo non deve essere educato perché agisce spontaneamente quando l'interesse è in gioco. Affinché questo sforzo sia efficace, bisogna arricchire l'individuo di tecniche di lavoro, affinando i suoi interessi, fornendogli i giusti impulsi.

Secondo Claparède, il vero scopo dell'educazione va visto in funzione della vita stessa dell'individuo e dei gradienti bio-psicologici che contribuiscono al suo sviluppo²²⁴ progressivo. La sua concezione educativa è fondata sull'istanza basilare di reinserire gli scopi educativi nel circolo delle strutture vitali e del meccanismo delle funzioni, mediante il quale si manifesta l'equilibrio dinamico della vita. Egli sottolinea come il principio base per un'impostazione adeguata della

²²² E. Claparède, *L'educazione funzionale*, op. cit., pp. XIX-XX.

²²³ Si tratta di una legge fondamentale posta alla base di tutte le altre leggi che presiedono l'evoluzione degli interessi. Partendo dalla considerazione dello sviluppo mentale degli animali, nonché dall'osservazione del bambino e dell'uomo, Claparède giunge alla seguente conclusione: «la coscienza sopraggiunge allorché l'adattamento dell'individuo non avviene automaticamente, allorché si presenta qualche difficoltà che lo obbliga a tener conto delle circostanze soggettive o oggettive attraverso un processo speciale, che è precisamente il processo caratterizzato da uno scatenamento di coscienza» (É. Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. T. I. Le développement mental*, 10^a ed., Paris, Delachaux & Niestle, 1951, p. 206); sulla base di questa constatazione, egli esprime la seguente legge: «il bambino prende coscienza di una relazione tanto più tardi quanto più presto e a più lungo la sua condotta ha implicato l'uso automatico, inconscio, di questa relazione» (*Ibidem*). Questa legge, spiega lo psicologo ginevrino, è molto importante per l'educatore, poiché dimostra che la coscienza delle relazioni, strumento fondamentale dell'intelligenza, è generata dalla mancanza di un'esperienza di relazione, inducente il fallimento della reazione appropriata; in breve, ogni coscienza di relazione è suscitata da un problema e risponde a un bisogno.

²²⁴ Con il termine *developpement* il ginevrino non indica soltanto un'evoluzione e un passaggio da un comportamento ad un altro, ma anche una ristrutturazione della persona che è in grado di acquisire, attraverso l'attività mentale, il potere di scelta e divenire responsabile. In Claparède il concetto di sviluppo ingloba anche quello di apprendimento; tuttavia il secondo concetto si differenzia dal primo soprattutto perché esso implica altri due concetti: quelli di interazione e di adattamento.

psicologia a livello educativo sia quel processo che, mettendo in moto l'attività interiore basata sul bisogno, sul desiderio, sull'interesse – che è sintomo di un bisogno di crescita dello spirito o del corpo – sulla disciplina, sulle stimolazioni interiori, sul consenso del soggetto, sulla spontaneità, sulla libertà e sull'attenzione spontanea, porti l'alunno verso l'espressione, la produzione, l'esteriorizzazione, la reazione, l'invenzione e la duttilità.

Il maggiore difetto dell'educazione tradizionale consiste, osserva lo psicologo ginevrino, nell'insufficiente presa di coscienza da parte degli educatori della differenza esistente tra la vita dell'adulto e quella del bambino. Egli considera Rousseau il padre del funzionalismo pedagogico perché con lui ha inizio quel processo di revisione critica dell'azione educativa basata sull'adultismo, tendente cioè ad imporre all'educando esperienze e funzioni non corrispondenti alla sua indole. Inoltre, rintraccia in lui il nesso inscindibile che lega la struttura alla funzione e che comporta il principio secondo cui ad ogni fase di sviluppo corrispondono determinate strutture in grado di soddisfare i bisogni del momento.

Sulla scorta dei motivi pedagogici rousseauiani, Claparède elabora quelle che egli definisce le cinque leggi dell'educazione funzionale. Tali leggi stabiliscono che il processo educativo deve: conformarsi all'itinerario dello sviluppo fisico e mentale dell'educando nelle sue varie e successive fasi, tenendo presente che ogni fase è la naturale preparazione di quella successiva (*Legge della successione genetica. Il bambino si sviluppa naturalmente passando attraverso un certo numero di stadi che si succedono in ordine costante; l'educazione deve conformarsi al cammino dell'evoluzione mentale*); riconoscere nell'attività e nell'esercizio spontaneo delle funzioni la condizione imprescindibile del consolidarsi di determinate strutture bio-psichiche e dell'emergere di ulteriori strutture e funzioni (*Legge dell'esercizio genetico-funzionale. L'esercizio di una funzione è condizione del suo sviluppo e del manifestarsi di certe funzioni ulteriori*); ricercare e trascogliere le forme di stimolazione esterna più adatte e convenienti ai bisogni e agli interessi dell'età (*Legge dell'adattamento funzionale. L'azione si attua quando essa è di natura tale da soddisfare il bisogno o l'interesse del momento*); rispettare l'autonomia che è propria di ogni età, evitando di anticipare e sopravvalutare il futuro rispetto al presente (*Legge dell'autonomia funzionale. Il bambino non è un essere imperfetto, ma un essere adattato a circostanze che gli sono proprie; la sua attività mentale è appropriata ai suoi bisogni e la sua vita mentale costituisce un'unità*); fare in modo che l'esperienza educativa non conduca all'appiattimento delle attitudini e delle vocazioni individuali, come avviene fatalmente laddove lo svolgimento di un programma scolastico diventa uguale e indifferenziato per tutti (*Legge dell'individualità: ogni*

*individuo differisce più o meno dagli altri individui, sotto il profilo dei caratteri fisici e psichici)*²²⁵.

2.5.1. Freinet e Claparède

La concezione di una psicologia vivente, naturale, globale e sperimentale promossa da Freinet, di cui abbiamo poc'anzi presentato gli aspetti precipui, sembra collimare con la concezione claparèdiana. Claparède, al pari dell'educatore francese, ritiene necessario, al fine di portare a termine lo studio dell'intelligenza, liberarsi di due sistemi filosofici, cui la psicologia è rimasta a lungo soggetta: il sistema delle facoltà dell'anima, che considera l'intelligenza come una facoltà primordiale, e l'associazionismo, che riduce l'intelligenza al semplice gioco di associazioni acquisite. A suo avviso, ciascuna di queste due teorie «contiene un'idea giusta, che l'altra ignora. La psicologia delle facoltà insiste sul fatto che l'intelligenza implica una scelta, ma fa dipendere questa scelta da un potere assoluto e mistico. L'associazionismo bandisce il potere assoluto e mistico, ma perde completamente di vista la scelta che si opera nelle associazioni. Queste due dottrine hanno d'altronde il difetto comune di essere delle teorie speculative non fondate sui fatti, e di ignorare la vita; la psicologia che esse elaborano non è una psicologia vivente. La psicologia dell'intelligenza deve ricorrere ad altro metodo se non al metodo sperimentale, dell'osservazione e dell'esperimento»²²⁶.

In quali circostanze e in funzione di quali bisogni appare l'intelligenza? Per il fatto stesso che non si può indagare sui processi intellettivi, ma si può soltanto registrare la reazione di questi, tale reazione, come tali risultati, detti intelligenti, hanno la caratteristica di iniziare quando automatismi ed istinti non permettono un immediato e perfetto ristabilimento di un ordine perduto. L'intelligenza è dunque adattamento mentale alle nuove circostanze e la sua funzione è vicaria, poiché entra in gioco quando il bisogno e l'interesse non riescono da soli a ristabilire l'equilibrio perduto. Tale facoltà, nella visione claparèdiana, rimanda a un procedimento investigativo guidato dal pensiero con il quale si risolve un problema, si prende consapevolezza della situazione reale in cui si è immersi, si valutano le tecniche opportune, gli atteggiamenti più idonei per potersi orientare fra le incertezze, le problematiche nelle quali il soggetto vive e superarle. Gli individui quando pensano e ricercano, quando sono impegnati nell'attività del conoscere²²⁷, ossia quando adoperano l'intelligenza, fanno ciò spontaneamente e naturalmente;

²²⁵ Nello scritto di Claparède *La scuola su misura* (1920), sono riportati gli esiti sperimentali di alcune ipotesi didattiche che ubbidiscono alle istanze di un apprendimento differenziato per individui e gruppi.

²²⁶ E. Claparède, *L'educazione funzionale*, op. cit., p. 35.

²²⁷ Per Claparède, il conoscere non è soltanto uno strumento di adattamento alla realtà esterna, ma è anche

pertanto l'intelligenza può essere considerata come una categoria particolare di istinto: un istinto intellettuale. Ciò non annulla la differenza profonda di natura che vi è tra questo istinto intellettuale e gli altri tipi di istinto²²⁸.

Nel pensiero del neurologo e psicologo svizzero, il procedere per prove ed errori, dapprima pratici ed esterni, poi interiorizzanti nella forma di una costruzione mentale di ipotesi e di una ricerca guidata dalla riflessione e dal ragionamento, rappresenta l'attività autentica dell'intelligenza. Egli farà sua la seguente definizione di intelligenza: «L'intelligenza è un *modo d'essere* dei processi psichici adattati con successo a situazioni nuove; il suo aggettivo è allora intelligente. Se consideriamo questo modo d'essere non come una semplice qualità, ma come una capacità, possiamo dire che l'intelligenza è la *capacità di risolvere mediante il pensiero dei problemi nuovi*. In quest'accezione l'intelligenza si oppone all'automatismo, all'istinto, all'imbecillità»²²⁹. Ne deriva che il pensiero è uno strumento dell'intelligenza e che «l'intelligenza è uno strumento di adattamento che entra in azione quando sono insufficienti gli altri strumenti di adattamento, che sono l'istinto e l'abitudine. L'intelligenza interviene, in effetti, allorché l'individuo si trova di fronte a una situazione che non rimanda né al suo istinto né ai suoi automatismi acquisiti»²³⁰. In breve, si tratta di uno strumento di adattamento che entra in gioco quando mancano gli altri strumenti di adattamento, è una funzione di sostituzione.

Anche la definizione di intelligenza proposta da Freinet rinvia al concetto di adattamento, o meglio al passaggio da uno stato di inadattamento, quindi di squilibrio, a uno stato di adattamento o di riequilibrio, da uno stato d'impotenza a uno stato di potenza. Egli considera l'intelligenza, lo abbiamo visto, come il risultato del *tâtonnement* che da meccanico o istintivo diviene sperimentale o intelligente. L'individuo particolarmente permeabile agli insegnamenti e alle direttive dell'esperienza, che quindi risulta in grado di fare tesoro delle esperienze vissute e di applicarle ai nuovi contesti esistenziali, attuerà dei *tâtonnements* intelligenti.

Nella visione di Claparède, il principio dell'automatismo, della meccanizzazione, è la ripetizione del vecchio, mentre il principio dell'adattamento è la creazione del nuovo, lo sviluppo di nuove potenzialità. Pertanto a suo parere – e ciò si evince dalla “legge della presa di coscienza” – l'adattamento non può avvenire automaticamente, ovvero in maniera istintiva o

un processo con il quale il soggetto modifica la realtà in quanto la proietta e la sottopone alle sue esigenze: il conoscere è anche modificare l'oggetto.

²²⁸ In Claparède l'istinto è la reazione meccanizzata che si attua sempre allo stesso modo; l'intelligenza è la reazione nuova che si compie quando gli istinti si arenano.

²²⁹ E. Claparède, *L'educazione funzionale*, op. cit., pp. 36-37.

²³⁰ *Ivi*, p. 37.

inconscia. In effetti, nelle situazioni regolate dall'abitudine tramite dei processi automatici e ripetitivi, l'intelligenza non deve intervenire perché non esiste più il problema²³¹.

Ciò non contraddice la concezione freinetiana: il *tâtonnement* sperimentale è l'elemento qualificante ogni azione non istintiva. Quando l'equilibrio si rompe o l'istinto, quell'arma infallibile che ogni essere vivente possiede, non serve più, allora l'individuo deve far ricorso a una nuova tecnica di vita: il *tâtonnement* sperimentale appunto. Tuttavia, in Freinet, il termine meccanico non deve essere inteso, in riferimento al *tâtonnement*, in senso assoluto. Come avrò modo di precisare più avanti, infatti, secondo la teoria freinetiana, la ripetizione automatica delle esperienze riuscite che si fissano come atti riflessi per poi trasformarsi in regole di vita, rappresenta la norma del comportamento di tutta la vita organica.

In definitiva, l'intelligenza risponde a un bisogno; specificamente al bisogno di adattamento che sorge quando l'individuo si trova disadattato riguardo alle circostanze ambientali. «In ogni momento – scrive Claparède – l'individuo è spinto a seguire la direzione del suo più grande interesse (legge dell'interesse momentaneo²³²). Ma se su questa linea si trova un ostacolo nuovo, si verifica un urto, uno scontro: il bisogno che faceva agire l'individuo non può essere soddisfatto e sorge allora quest'altro bisogno che mette in campo l'intelligenza»²³³. In breve, l'intelligenza sorge quando l'individuo si trova ad affrontare una situazione nuova. «Cosa succede se – scrive ancora lo psicologo svizzero – poniamo un animale in una situazione completamente nuova per lui, in rapporto alla quale non possiede alcun automatismo, né ereditario né acquisito? La sua incapacità lo costringerà a rimanere immobile? Niente affatto. (...) Sempre esso cerca di uscire dalla situazione difficile nella quale è stato posto: esso *cerca, prova, tenta*». Quando la situazione è così nuova che non evoca alcuna associazione di similitudine, o quando la ripetizione del simile è inefficace, il bisogno innesca una serie di reazioni di ricerca, di prove, di *tâtonnements*. Questo «tentativo», questo «procedere per tentativi» (*tâtonnement*) è considerato da Claparède come il germe dell'intelligenza.

Tanto Freinet quanto Claparède considerano il processo di ricerca come il processo caratteristico dell'intelligenza. Esso si riscontra nei gradini più bassi della scala animale. Pertanto, l'intelligenza

²³¹ Nondimeno, il sistema abitudine deve funzionare perfettamente per permettere all'intelligenza di esercitarsi appieno. Tale sistema, infatti, liberando una volta per tutte l'intelligenza dalle difficoltà passate, le permette di lavorare efficacemente su nuovi problemi.

²³² Elevando al rango di legge una proprietà fondamentale dell'attività mentale, ovvero il suo essere al servizio dell'interesse biologico dell'organismo, quindi facendo appello all'interesse per render conto dell'adattamento del comportamento, Claparède ha inteso spiegare un fatto generale, una relazione costantemente osservata tra la reazione e il bisogno.

²³³ E. Claparède, *L'educazione funzionale*, op. cit., pp. 37-38.

non è un fenomeno che appare soltanto in un'epoca avanzata dello sviluppo degli esseri, bruscamente e senza legame genetico con certe forme anteriori di comportamento. Nondimeno, Claparède distingue tra ricerca del tentativo e ricerca intellettuale. «La ricerca del tentativo – spiega Claparède – è affidata ai puri capricci del caso. La ricerca intellettuale, al contrario, è guidata o controllata dal pensiero e da certi modi di procedere del pensiero²³⁴. Nel tentativo, le prove sono tratte dalle circostanze esteriori; nel pensiero sono invece frutto di riflessione. (...) Nel tentativo bruto, la scelta della reazione utile è determinata meccanicamente dalle circostanze esterne. (...) Nell'atto di vera intelligenza, la scelta della reazione (o del pensiero) utile è operata dall'interno»²³⁵.

Claparède afferma che la grande molla dell'apprendimento è la motivazione intesa come un preordinare una serie di azioni, da parte di chi vuol far apprendere, tali da poter convogliare su chi apprende una serie di bisogni così pressanti dai quali egli non può dissociarsi e che pertanto necessitano di porre in atto una serie di meccanismi per poter riportare l'organismo ad un adeguato rapporto con la nuova realtà. In tale posizione egli si differenzia nettamente dal connessionismo di Thorndike. Di fronte alla forma più caratteristica di apprendimento, sia degli animali inferiori sia dell'uomo, individuata da Thorndike nell'apprendimento per prove ed errori, o, come egli ha preferito chiamarlo in seguito, apprendimento per selezione e connessione, in cui il soggetto è posto di fronte a una situazione problematica, Claparède propone questa diversa importazione: «così, per esempio, se si vuole obbligare un coniglio ad attraversare un cerchio di carta, si farà in modo che questo cerchio si trovi sulla traiettoria che porta alla cassa dove si trova il cibo del coniglio; il coniglio precedentemente affamato, avrà dunque un interesse naturale ad attraversare il cerchio»²³⁶. Se non ci si serve di questi istinti come molla dell'attività, è impossibile educare un animale. La pedagogia deve ispirarsi a questo esempio: per educare un bambino, bisogna fare appello ai suoi istinti naturali. Sotto questo aspetto il bambino si comporta come l'animale; tuttavia gli istinti naturali, gli interessi del bambino sono molto più numerosi di quelli dell'animale. Mentre quest'ultimo ha soltanto istinti che servono i bisogni del suo organismo, il bambino è dotato di una quantità di istinti favorevoli ad un'azione educativa, come la curiosità,

²³⁴ Ritengo rilevante osservare che Claparède, come Dewey, insiste nell'accentuare il valore fondamentale della tendenza alla ricerca e all'impostazione del problema, momento per entrambi molto più importante e pedagogicamente produttivo di quello conclusivo e risolutivo. Egli ribadisce la fecondità educativa di ogni situazione problematica, come stimolo e fonte di quella presa di coscienza su cui si fonda ogni sforzo di ricostruzione e sviluppo dell'esperienza.

²³⁵ *Ivi*, p.40.

²³⁶ E. Claparède, *Inediti psicologici2. Psicologia dell'educazione*, a cura di C. Trombetta, Roma, Bulzoni Editore, 1982, p. 231.

l'istinto di ricerca della causa, la tendenza allo sviluppo del linguaggio, all'imitazione, etc. Invece di far leva su questi istinti, a scuola si fa leva su un unico istinto, quello della paura; i bambini vengono costretti a lavorare. Ora, la paura è l'istinto meno favorevole allo sviluppo delle facoltà; la paura paralizza, diminuisce le capacità vitali. Essa non è educativa, perché tende a inibire lo spirito; essa contrae l'essere invece di accrescerlo. Bisogna far agire il bambino come l'animale tramite l'appetito, non appetito per gli alimenti, ma l'appetito per le conoscenze, per il gioco, per la costruzione, la creazione, per il progresso, per la perfezione, etc. Il ginevrino sembra abbracciare la concezione dello studioso francese Gustave Le Bon (1841-1931), secondo il quale le regole dell'educazione potranno essere stabilite solo quando, dopo aver studiato con molta cura la psicologia degli animali e dei bambini, noi sapremo, nei minimi particolari, come fissare, in essi, le abitudini e creare gli istinti. Nella visione claparediana, la psicologia animale interessa la pedagogia da quattro punti di vista differenti: è un aiuto prezioso per la comprensione della mentalità del bambino; può fornire certe indicazioni o suggerimenti per la didattica, per il modo di apprendere e insegnare; costituisce un'eccellente disciplina per la preparazione del maestro, per la formazione della sua mente e del suo carattere; può essere considerata come oggetto di insegnamento, in rapporto al suo valore educativo per gli alunni.

2.6. Freinet e la psicoanalisi

Freinet nutre inizialmente un grande interesse nei confronti della psicoanalisi, come dimostra un suo articolo del 1933 intitolato *Quello che speriamo dalla psicoanalisi*; egli riconosce che l'opera di Freud ha gettato le basi per la conoscenza dello sviluppo psichico infantile. Successivamente, però, sarà portato a constatare che il modello freudiano non risponde alle esigenze della sua psicopedagogia pratica. Inoltre, come avrò modo di precisare più avanti, Freinet criticherà il pansessualismo freudiano, ovvero la tendenza ad attribuire alla sessualità un ruolo preponderante nello sviluppo mentale e a scorgere nell'istinto sessuale la fonte di tutta l'attività psichica. Ad ogni modo, pur contestando alcuni aspetti delle teorie freudiane, il Nostro prende in prestito dalla psicoanalisi un certo tipo di approccio che gli consente di trattare argomenti quali le manifestazioni nevrotiche e la rimozione. Egli ribadisce che la scoperta psicoanalitica è la sola in grado di garantire lo sviluppo di una sana e moderna pedagogia, contribuendo a risolvere quei problemi educativi risultanti dall'adozione di sistemi di punizione e di ricompensa, e fornendo

strumenti atti a comprendere il bambino e il suo mondo interiore. In breve, a suo avviso, la psicoanalisi ha modificato l'idea del bambino e dell'infanzia²³⁷, a cui viene attribuita una decisiva importanza nella determinazione delle attitudini, delle qualità e dei difetti o vizi che manifesterà l'individuo nel corso della sua vita ulteriore.

Gli svariati studi condotti sulla libera espressione conducono Freinet ad affrontare a più riprese il problema della psicoanalisi, nei suoi rapporti con l'educazione. L'intenzione di Freinet è vedere in che misura e in quali casi la psicoanalisi sia in grado di fornire la soluzione a certi problemi, e come essa possa influire sulle concezioni pedagogiche e sul lavoro dell'educatore. Egli riconosce che «la psicologia profonda dell'individuo ha compiuto un passo enorme il giorno in cui Freud, riconoscendo la potenza formidabile del subconscio per la direzione e la vita umana, ha gettato le basi di una nuova scienza. Grazie ad essa, un processo, fino ad oggi misterioso, del pensiero e della volontà è stato poco a poco scoperto e precisato; si può parlare di complessi, di rimozione, di transfert, di sublimazione, senza paura di inoltrarsi in teorie azzardate e criticabili»²³⁸.

La psicoanalisi consente di conoscere meglio il bambino; e conoscere meglio il bambino significa riscoprire il bambino che dorme in noi, significa far affiorare il nostro inconscio, che non è che la sopravvivenza della coscienza infantile. «Noi abbiamo dimenticato, o meglio rimosso il bambino che eravamo; ed è questa la fatalità che pesa sull'educazione. Per conoscere meglio il bambino, bisogna riscoprirlo in noi, bisogna infrangere il muro che separa il conscio dall'inconscio. Sono queste le direzioni che occorre dare alla nostra educazione liberatrice»²³⁹.

Dal punto di vista di Freinet, il merito più grande della psicoanalisi è l'aver attribuito una decisiva importanza all'educazione della prima infanzia, fino ad allora sottovalutata. La psicoanalisi evidenzia lo sviluppo psicologico complesso del giovane bambino e l'importanza capitale dell'educazione di questa età primaria. Le possibilità pedagogiche di questa nuova scienza sono da rintracciarsi nella scoperta dell'inconscio, o, meglio nella constatazione della differenza del contenuto manifesto (cosciente) e del contenuto latente (inconscio) di qualsiasi fatto umano, che deve essere presa in considerazione se si vuole comprendere come il bambino reagisce ai

²³⁷ Ritengo rilevante osservare che Freinet si è interessato anche all'opera di Anna Freud (1895-1982) e di Melanie Klein (1882-1960). Se Freud nutre dei dubbi rispetto alla trasferibilità al mondo infantile della tecnologia psicoanalitica, queste due studiosse hanno investigato più a fondo le condizioni di intervento terapeutico con i bambini e sono giunte alla conclusione che le possibilità di lavorare con successo nell'ambito dell'infanzia siano ancora più sicure rispetto alle possibilità di lavorare nel campo degli adulti. In particolare, secondo Anna Freud, la psicoanalisi può cooperare con la pedagogia in tre modi: 1) criticando le forme educative esistenti; 2) ampliando nell'educatore il grado di conoscenza dell'allievo; 3) intervenendo positivamente in relazione ai mali causati al bambino durante il processo educativo.

²³⁸ C. Freinet, *Psychanalyse et éducation*, in «Imprimerie à l'École», n. 51, 1932, p. 201.

²³⁹ *Ibidem*.

comportamenti che assumono gli adulti. Inoltre, il meccanismo del transfert, la possibilità per una tendenza di trasferirsi, di cambiare oggetto, secondo certe leggi, apre le prospettive della sublimazione, che è per eccellenza la pratica su cui deve fare affidamento l'educazione: essa orienterà una tendenza verso nuovi scopi, verso nuovi interessi. Il motore di queste sublimazioni e trasformazioni dell'istinto è condizionato dalle identificazioni del bambino con i suoi genitori e con i suoi primi educatori.

Senza fare definitivamente sue tutte le teorie freudiane, Freinet trae da questi insegnamenti una conclusione pratica per la sua pedagogia popolare.

La concezione tradizionale della scuola, non corrispondente affatto alle condizioni normali della vita infantile, non può che favorire la rimozione degli istinti, accentuare delle nevrosi. I sistemi correnti di punizioni e di ricompense non possono che avere delle gravi conseguenze psichiche. Noi ci orienteremo, dunque, ancora più deliberatamente verso quella scuola in cui l'attività costantemente motivata consente di non fare appello alla costrizione psichica, intellettuale o morale. In questo ambiente morale, in quanto normale, gli individui potranno liberamente svilupparsi, crescere, fiorire, senza che la vita debba far ricorso, per affermarsi, alle molteplici deviazioni subconscie. L'educazione deve sublimare gli istinti del bambino. La vita attiva con le sue molteplici possibilità sarà una fonte generosa di libertà interiore e di armonia. Ma è necessario che ciascun bambino trovi a scuola l'attività che sarà suscettibile di rispondere ai suoi bisogni coscienti. La nostra esperienza corrobora interamente le conclusioni della psicoanalisi: nelle nostre classi, dove l'attività libera appassiona i bambini, dove un compito interessante si presenta al loro spirito, le cattive abitudini, i segreti, i dispetti, sono sconosciuti.

Le numerose tendenze egocentriche rischiano sempre di accentuarsi se si fa appello solo allo sforzo individuale. Bisogna sublimare queste tendenze attraverso l'organizzazione di una comunità vivente che gli individui si abitueranno a servire. Noi attribuiamo un'importanza particolare al punto di vista della liberazione psichica, all'espressione libera che noi abbiamo così completamente motivata attraverso la tipografia scolastica. Il bambino che può dire liberamente, istintivamente, tutto ciò che sente nel profondo, che può esprimere, gridare, il suo odio, cantare i suoi amori, confessare i suoi errori, riferire i suoi sogni, sente che si libera la sua personalità intima. Noi non insegniamo sistematicamente ai nostri allievi a redigere: li incoraggiamo a esprimersi; noi realizzeremo così, spontaneamente, una sorta di investigazione psichica permanente. Tale tecnica di liberazione psichica abitua gli educatori ad attribuire ai pensieri, agli scritti, al divenire infantili, un'attenzione particolare²⁴⁰.

Per Freinet, la psicoanalisi insegna a considerare le manifestazioni infantili come degli elementi

²⁴⁰ *Ivi*, pp. 204-205.

di studio delle personalità; essa «induce a tener conto, nell'educazione, delle forze subconscie²⁴¹, che pur invisibili, sublimati o derivate, costituiscono le autentiche direttrici vitali»²⁴². Egli riconosce che l'esperienza è totalmente in accordo con la ricerca psicoanalitica, ma esige un'utilizzazione immediatamente possibile della psicoanalisi.

Ci troviamo quotidianamente dinanzi a testi di bambini sui quali presagiamo un mondo psichico per noi misterioso; e parliamo non solo di sogni, ma di quasi tutte le manifestazioni grafiche libere dei bambini. È certo che non comprendiamo interamente questi lavori dei nostri bambini, perché ignoriamo le leggi psichiche che potrebbero guidarci nell'interpretazione profonda dei grafismi. C'è un duro lavoro che affidiamo agli psicoanalisti: è possibile emanare delle leggi semplici per i casi ordinari e normali, dare qualche consiglio preciso che ci permetterebbe di spingere ancora più avanti, attraverso la tipografia scolastica e l'espressione libera, questa conoscenza intima dei bambini che è alla base di tutta l'educazione efficace e seria?²⁴³.

^ **Il rapporto tra pedagogia e psicoanalisi nella disamina di Bertolini**

Dall'analisi bertoliniana²⁴⁴, incentrata sul rapporto tra pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata e psicoanalisi, emerge che quest'ultima risulta strutturalmente analoga alla pedagogia.

Nel confronto tra le due scienze, l'autore individua una prima connessione: quella che fa riferimento al contributo che l'una dà all'altra, sia pure con un basso livello di consapevolezza, nella direzione di un reciproco riconoscimento della propria legittimità e della propria rilevanza per l'uomo. Particolarmente interessante appare la funzione che storicamente ha avuto la psicoanalisi nei confronti della pedagogia: se quest'ultima, infatti, è andata sempre più prendendo coscienza della propria autonoma scientificità e dell'ampiezza del proprio campo d'azione e quindi delle proprie responsabilità, molto lo si deve a talune importanti scoperte della psicoanalisi. Si fa qui riferimento innanzitutto a quanto essa ha messo in luce a proposito della non liceità scientifica di ridurre la personalità umana a fattori costituzionali, a elementi nativi o temperamentali.

²⁴¹ Ciò che gli psicologi chiamano subconscio per Freinet altro non è che un complesso insieme di propensioni. Alcune di esse si esteriorizzano, ma la maggior parte di loro rimane indecifrabile dall'esterno, a causa delle molteplici rimozioni e deviazioni subite. Ciò che viene chiamato conscio è l'emergere di queste molteplici tendenze. A suo avviso, nell'analisi del subconscio, ci si è troppo riferiti alla nozione di mistero e non abbastanza a quella di logica e di unità.

²⁴² C. Freinet, *Psychanalyse et éducation*, cit., p. 205.

²⁴³ *Ibidem*.

²⁴⁴ Si veda: P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

Fondamentale al riguardo è la sua interpretazione della personalità umana che sarebbe costituita tanto da forze istintive naturali, quanto da un'istanza di coordinazione e di controllo di quelle forze, quanto ancora da elementi socio-ambientali culturali tra i quali si colloca il fatto educativo. Si fa riferimento, inoltre, all'importanza che gli studi psicoanalitici assegnano al progressivo costituirsi della personalità di ciascun uomo, alla sua storia educativa fatta di continui rapporti interpersonali instaurati fin dalla prima infanzia. Fondamentale al riguardo è quanto emerge dalla psicoanalisi intesa come tecnica terapeutica a proposito della responsabilità che le esperienze educative hanno sull'instaurarsi in soggetti in età evolutiva di noti disturbi psichici. Ne deriva che la sanità mentale dell'uomo dipende, nella stragrande maggioranza dei casi, da una corretta impostazione e realizzazione della sua educazione.

All'interno dell'opera educativa, spiega Bertolini, si registra la presenza di uno scarto tra ciò che si vuole raggiungere e ciò che in realtà si ottiene. Tale constatazione se per un verso conduce a una conferma della presenza nell'uomo della tendenza a vivere in modo personale qualunque realtà o fenomeno; per un altro verso, rinvia ad ammettere l'esistenza di una realtà psichica più ampia e più complessa di quella consapevole: l'inconscio. In questo senso lo sforzo di analizzare l'inconscio acquista un interesse e una portata squisitamente pedagogici, tanto che una qualsiasi pratica educativa non può ignorarlo.

Una seconda connessione tra le due scienze può essere rintracciata, secondo Bertolini, nella sostanziale analogia tra le motivazioni profonde che muovono entrambe, ovvero tra il loro modo di considerarsi «scienza dell'uomo e per l'uomo». In entrambe le discipline troviamo un esplicito desiderio di aiutare l'uomo; e ciò, sia nel senso di favorire il normale processo formativo, sia nel senso di soccorrerlo quando egli si mostri incapace di raggiungere autonomamente un sufficiente livello di integrazione personale e socio-ambientale. Ne deriva che lo studio di ciascuna singola individualità rappresenta la preoccupazione principe tanto per la psicoanalisi quanto per la pedagogia; e che entrambe, sebbene preconizzino una metodologia nettamente individualizzata, non sono sorde a problematiche sociali. Anzi, semmai è vero il contrario, poiché il tendere a una normalità psichica o a un livello d'esistenza il meglio integrata possibile rinvia a problematiche interpersonali e a prospettive di valore super-individuali. Ne deriva, inoltre, che il materiale su cui lavorano la psicoanalisi e la pedagogia non è un materiale di laboratorio: è la realtà vivente, autentica e dinamica, dell'uomo; perciò entrambe sono consapevoli dell'opportunità di considerare ogni nuovo individuo e ogni nuova situazione come diversi dai precedenti e irripetibili, quindi bisognosi di nuove soluzioni.

Sulla scorta dell'analisi bertoliana, possiamo asserire che occorre favorire tanto un intervento della scienza pedagogica quanto un intervento della scienza psicoanalitica. La prima deve porsi come prospettiva di continuo arricchimento della personalità dell'educando, stimolando il progressivo sviluppo della sua capacità intenzionale; la seconda, invece, deve aiutare l'allievo a compiere tutta una serie di controlli sulla sua stessa crescita personale, al fine di correggere eventuali iniziali storture psicologiche. Le due scienze in questione hanno in comune un atteggiamento comprensivo, dunque dinamico. Ma lo sforzo di comprendere l'altro richiede, da un lato, la capacità di inserirsi nel mondo non cosciente del soggetto, e dall'altro lato, la capacità di cogliere le sue proiezioni nel futuro.

In definitiva, precisando che la psicoanalisi si occupa del soggetto nella sua attualità con particolare attenzione alla sua zona inconscia, mentre la pedagogia ha come prospettiva di fondo quella di aiutare l'educando a raggiungere il massimo livello di esistenza consapevole, si può a ragione affermare che né la psicoanalisi come scienza avrebbe senso senza un'intenzione di consapevolizzazione, né la pedagogia può ignorare quanto avviene nell'inconscio dell'educando, poiché tale inconscio condiziona la stessa attività coscienziale dell'individuo. Alcuni risultati emersi dalle ricerche psicoanalitiche rappresentano dei dati da cui la pedagogia non può prescindere. È il caso, per esempio, dell'accertata importanza, per il processo di formazione dell'individuo, delle influenze esercitate dall'ambiente familiare; è il caso del contributo che tale scienza dà alla svalutazione di qualunque forma di pedagogia che non risulti fondata sulla comprensione dell'educando; ed è il caso degli avvertimenti che la psicoanalisi lancia agli educatori circa la relazione che essi debbono instaurare con gli allievi e la loro implicazione personale nel fatto educativo.

Concludendo, la pedagogia, oltre a rappresentare per la psicoanalisi un'utile verifica delle proprie teorie, ha la possibilità di verificare i risultati ottenuti da quella scienza in sede terapeutica. Spetta infatti soprattutto alla pedagogia valutare la capacità di una persona di vivere in modi socialmente accettabili, di orientarsi verso il futuro in modo responsabile e autonomo, in una parola di vivere senza che i propri condizionamenti psicologici blocchino la normale espansione della sua personalità.

Capitolo terzo

La teoria psico-pedagogica di Freinet

Pieghiamoci con rispetto al sentimento che gonfia i nostri cuori
per l'ansia e la gioia di «tutto tentare e di tutto trovare».
Lo spirito di ricerca e di conquista è l'anima
permanente dell'Evoluzione.
P. Teilhard de Chardin

3.1. Il *tâtonnement* sperimentale

Il concetto di *tâtonnement* sperimentale, processo generale di adattamento o di riadattamento reiterato attraverso cui l'individuo progredisce, realizzando i diversi stadi della sua evoluzione, costituisce la pietra angolare della psicologia freinetiana, la chiave della sua pedagogia, della sua vita e della sua opera (Piaton, 1979). Freinet arriverà ad affermare che i nostri atti sono tutti frutto del *tâtonnement*, processo unico, generale e universale che presiede a tutti gli atti della vita.

Ritengo rilevante osservare che nell'opera del filosofo, teologo e paleontologo francese P. Teilhard de Chardin, si ritrovano numerosi argomenti a favore di un'evoluzione *tâtonnée*. Egli considera la tecnica della «Ricerca-a-tentoni» come «un'arma specifica e irresistibile di ogni moltitudine in espansione», come la grande legge del mondo. Quest'ultimo, «considerato sotto l'aspetto sperimentale, è un immenso andare a tentoni, un'immensa ricerca»²⁴⁵. A suo avviso, «nella Ricerca-a-tentoni si combinano la cieca fantasia dei grandi numeri e l'orientamento preciso d'una meta perseguita»²⁴⁶. Costui afferma che «la vita progredisce a tentoni, tra gli effetti dei grandi numeri e della casualità» (*L'apparizione dell'uomo*), precisando, però, che tale casualità è *orientata*: i numerosi tentativi compiuti nel corso della vita mirano a «trovare un esito biologico verso il più essere o il meglio essere»²⁴⁷ (*La visione del passato*).

²⁴⁵ P. Teilhard de Chardin, *L'Inno dell'Universo*, cit. in P. Teilhard de Chardin, *Il Fenomeno Umano*, (ed. it) Brescia, Editrice Queriniana, 2010, p. 21.

²⁴⁶ P. Teilhard de Chardin, *Il fenomeno umano*, op. cit., p. 103.

²⁴⁷ Per Teilhard, l'emergenza dell'essere pensante, o, per usare la sua espressione, della Noosfera (lo «strato pensante»), è fondamentale. Egli, consapevole della realtà dei meccanismi darwiniani, cerca di trovare in questi delle linee di sviluppo che affermino l'emergenza dell'Uomo, che è, a suo giudizio, l'asse e la punta avanzata dell'evoluzione; di quell'essere pensante il cui compito è quello di stringere un'alleanza libera e certa col Creatore, al fine di costruire l'Universo. In questa prospettiva, la miserabilità (*miseria*), sotto il cui nome Thomas Malthus, ispiratore dell'opera darwiniana, riunisce la situazione di continua lotta per l'esistenza, diviene il campo della libertà umana che deve intervenire attivamente per costruire e salvare la Terra. Il mondo non è ordinato *ab initio*: è invece il mondo delle possibilità e delle piste aperte.

Conformemente alla visione teilhardiana, l'Universo obbedisce a quella che egli chiama legge di coscienza e di complessità, che rende ragione dei fenomeni di direzionalità dell'evoluzione della vita verso forme a sempre maggiore cerebralizzazione e coscienza. L'Universo, in corso di espansione spaziale, si presenta a noi, dal punto di vista fisico-chimico, in via di *avvolgimento* organico su se stesso (dall'estremamente semplice all'estremamente complesso), e tale avvolgimento particolare di complessità è associato ad un correlativo aumento di interiorizzazione, cioè di psiche o di coscienza²⁴⁸. Perfezione spirituale (o «centratezza» cosciente) e sintesi materiale (o complessità), nella visione teilhardiana, non sono altro che i due aspetti o le due parti correlate di uno stesso fenomeno. Ogni essere umano sembra essere costruito come un'ellisse, con un fuoco di organizzazione materiale connesso a un fuoco di centratura psichica. Teilhard mira dunque a collegare tra loro le due Energie del corpo e dell'anima, conglobando in una stessa prospettiva razionale Spirito e Materia. A suo giudizio, «Senza dubbio, *mediante qualcosa*, Energia materiale ed Energia spirituale²⁴⁹ sono legate e si prolungano. Alla fine, ci deve essere, *in qualche modo*, un'Energia unica che anima il mondo²⁵⁰». Per Freinet, questo «qualcosa» che unisce le due apparentemente distinte forme di energia è il *tâtonnement*, che rimanda all'idea di potenza espansiva.

Il *tâtonnement* sperimentale, che esprime un'esigenza cosmica, profonda, universale, rappresenta il movimento stesso della vita – che è continua ricerca, concentrazione ed espansione – nonché il movimento delle scienze nel corso della loro storia. Le conoscenze, le scoperte che «arricchiscono ogni giorno il capitale comune della scienza non sono che il risultato del *tâtonnement*»²⁵¹. Non solo la scienza procede a tentoni, ma lungo il suo cammino il successo non è mai assicurato. Nel momento in cui una nuova teoria sembra render conto dei fenomeni constatati, emergono nuovi ostacoli, nuovi problemi, nuovi dubbi; ed è proprio superando gli ostacoli che si compiono dei progressi. Lo stesso bisogno di conoscere nasce dall'ostacolo, dalla non-comprensione, dalla necessità di rispondere a una domanda. Come osserva l'epistemologo francese G. Bachelard (1884-1962), ogni conoscenza è una risposta a una domanda. Se non ci fossero domande non potremmo avere conoscenza scientifica. A suo giudizio, dalla conoscenza prescientifica a quella scientifica si

²⁴⁸ L'evoluzione, nella visione teilhardiana, è ascesa di coscienza.

²⁴⁹ Nell'impostazione teilhardiana, le due Energie fisica e psichica, diffuse rispettivamente nei due strati, esterno e interno, del Mondo hanno in complesso lo stesso comportamento. Sono costantemente associate e passano in qualche modo l'una nell'altra.

²⁵⁰ P. Teilhard de Chardin, *Il fenomeno umano*, op. cit., p. 58.

²⁵¹ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible. Rééducation des techniques de vie ersatz (T. II)*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1971, p. 114.

passa per mezzo di una «mutazione brusca che deve contraddire il passato»²⁵². Questo brusco passaggio assume in lui il nome di rottura epistemologica, *coupure épistémologique*; la rottura individua l'elemento di discontinuità nel cammino del sapere scientifico, che coincide in larga misura con il continuo e progressivo superamento degli «ostacoli epistemologici», ovvero limiti costituiti da un insieme di abitudini intellettuali inveterate che intralciano il procedere della conoscenza, o, meglio, il costituirsi dello spirito scientifico, che rappresenta, in Bachelard, una forma di conoscenza completamente nuova perché pura e semplice negazione di una conoscenza anteriore. Ora, se lungo il suo cammino la scienza avanza (almeno in parte) superando determinati *obstacles* concettuali ed elaborando nuovi principi, è evidente che il sapere progredirà non tanto in modo continuo – ossia secondo un movimento accrescitivo omogeneo e senza fratture – quanto in modo discontinuo – ossia secondo salti, radicali mutamenti di rotta, vere e proprie rivoluzioni teoriche.

Paradossalmente, la nozione di ostacolo epistemologico elaborata dall'antiempirista Bachelard legittima il *tâtonnement* sperimentale dell'empirista Freinet come processo progressivo di apprendimento-adattamento, come un processo dinamico, attivo e dialettico, che si svolge in modo discontinuo e rivoluzionario; come un processo che parte da una situazione problematica, da un ostacolo che bisogna valicare, da una circostanza nuova alla quale occorre adattarsi in vista della salvaguardia dell'equilibrio indispensabile alla prosecuzione della vita.

È bene precisare che sebbene alcune similitudini con l'esperienza scientifica siano evidenti (problema, osservazione, ipotesi, verifica, modifica sulla base dell'esperienza), il *tâtonnement* sperimentale non designa né il *tâtonnement* cieco e casuale né il metodo sperimentale scientifico; esso rimanda a un processo di apprendimento personalizzato che si esercita allorché gli esseri umani procedono per mezzo di metodi naturali. Si tratta di un processo generale e complesso di elaborazione delle informazioni immagazzinate e recuperate dal soggetto che apprende, alla cui base è posta l'esperienza *tâtonnée*, fondata su una raccolta analitico-sintetica di informazioni in una data situazione vissuta.

Come abbiamo precedentemente accennato, Freinet introduce nella sua teoria del *tâtonnement* un elemento nuovo ed originale: la permeabilità all'esperienza, in cui ravvisa la definizione stessa dell'intelligenza. Secondo tale concezione, l'atto riuscito lascia nel comportamento di ciascun individuo una traccia più o meno netta a seconda dell'importanza dell'esperienza e della permeabilità ad essa. In questo modo, l'atto riuscito tende automaticamente a riprodursi, come se

²⁵² G. Bachelard, *La formazione dello spirito scientifico*, Milano, Cortina, 1995, p. 12.

questo successo lasciasse una traccia favorevole per un ulteriore successo, e a trasformarsi in «tecnica di vita». Ci sono individui che sono poco o per niente sensibili all'esperienza: bisogna che l'esperienza riuscita si ripeta più volte affinché ne rimanga una traccia più o meno visibile. In altri, invece, un solo atto riuscito è sufficiente perché ne resti una traccia definitiva in grado di influire sui loro comportamenti futuri; questi individui progrediranno molto velocemente nella costruzione della loro personalità. Un ulteriore elemento interviene nel processo del *tâtonnement*: la fissazione degli stadi della ripetizione. Sentendo il bisogno di affermare una data conquista, il bambino ripete questa esperienza tante volte fino a che è in grado di riprodurla automaticamente; a questo punto, l'atto riuscito, divenuto automatico, risulta definitivamente integrato nel suo comportamento.

Secondo la visione freinetiana, è attraverso la successione, l'associazione, la combinazione di esperienze *tâtonnées* concatenate nell'immediato o distanti nel tempo, che l'individuo si dirige verso le conoscenze concettualizzate, che saranno immagazzinate nella memoria semantica a lungo termine, a partire dalle esperienze vissute già stivate nella memoria episodica. Conformemente alla teoria del *tâtonnement*, i processi di acquisizione e di cultura non passano attraverso la spiegazione o la dimostrazione verbale, bensì attraverso la pratica e l'azione. Si impara con la pratica. Che si tratti di imparare a vivere facendo esperienze di vita, di imparare a camminare muovendo i primi passi incerti, di imparare a parlare esprimendosi, il principio non cambia. Se questo principio è valido, se il processo del *tâtonnement* è esatto e generale, allora occorre riformare l'intero sistema d'insegnamento, bisogna riconsiderare i processi pedagogici. Infatti, ne risulterebbe che nulla di definitivo si acquisisce attraverso lezioni e spiegazioni, ma esclusivamente attraverso l'esperienza e l'osservazione, elementi essenziali della formazione umana. Il compito dell'educatore consiste, spiega Freinet, nel facilitare ed arricchire tale processo, nel promuovere tutti quegli atti che facilitano il divenire personale e che si trasformano poi in regole di vita, nel rendere i bambini sensibili all'esperienza, ricorrendo a quegli efficaci ausiliari che sono l'interesse spontaneo del bambino, la sua innata curiosità, la sua affettività possente, la sua capacità di stupirsi²⁵³ dinanzi alla realtà e il suo dinamismo.

²⁵³ La facoltà dello stupore è una nozione di capitale importanza in pedagogia, eppure troppo spesso trascurata. Possiamo definire lo stupore come un sentimento che innesca un'attività intellettuale nel momento in cui la mente viene a trovarsi dinanzi a un oggetto che appare strano o insolito. Esso si verifica, secondo Cartesio (*Trattato delle passioni*), «quando il primo incontro con qualche oggetto ci sorprende, quando giudichiamo tale oggetto come qualcosa di nuovo, o come molto diverso da ciò che conoscevamo prima, o da ciò che ritenevamo dovesse essere». Platone, nel suo dialogo tra Teeteto e Socrate, descrive lo stupore come un momento di vertigine mentale: esso è l'esito di un'azione di risveglio intellettuale necessaria per acquisire un autentico sapere. Anche Aristotele ritiene che lo stupore sia all'origine del sapere, ma aggiunge che «scorgere una difficoltà e stupirsi, significa riconoscere la propria

Più i bambini sono liberi di compiere le proprie esperienze *tâtonnées*, tanto più sicuri, funzionali e significativi saranno i loro apprendimenti. Ne deriva che bisogna favorire tali esperienze *tâtonnées*, aiutando i fanciulli a conseguire il più possibile esiti positivi, poiché solo le esperienze riuscite consentono di acquisire quella potenza indispensabile per la continuazione della vita. L'insuccesso, in tutti i campi, provoca sempre uno choc, e il dolore psichico o morale che ne deriva costituisce uno sbarramento che respinge, reprime ogni nuovo sforzo. Di conseguenza, il ruolo dell'educatore è quello di eliminare gli ostacoli insormontabili o di aiutare a superarli, di aprire le «brecce favorevoli». È necessaria la messa in atto di una pedagogia del successo, una pedagogia dinamica che faciliti l'acquisizione di potenza.

Il *tâtonnement* sperimentale è un processo individuale e collettivo di acquisizione di abilità e conoscenze. Esiste solo raramente un *tâtonnement* sperimentale puramente individuale. Apprendere è un atto individuale, a condizione di pensarlo in una comunità di soggetti apprendenti che si spalleggiano, cooperano e costruiscono insieme del senso, versando nel circuito cooperativo i propri interessi, le proprie domande, le proprie ipotesi, le proprie esperienze, le proprie concezioni personali. Il bambino risolve con i propri mezzi, o con l'aiuto dell'adulto, i problemi che gli presenta la vita. Il processo del *tâtonnement* sperimentale funziona dunque sia in modo individuale sia in modo collettivo, attraverso interazioni, in seno a dei gruppi cooperativi, che, combinando le loro idee e loro critiche, arricchiscono e accelerano tale processo.

Se il pensiero è il risultato di tutta una serie di atti riusciti che si sono iscritti nell'organismo e immagazzinati nella memoria, sarebbe insensato credere che l'esperienza *tâtonnée* non esista che alla base, al livello del bambino che regola i suoi primi passi o costruisce sperimentalmente il suo linguaggio. Il *tâtonnement* è una tecnica generale del comportamento umano e animale, un metodo naturale di apprendimento. Che si tratti della padronanza dei primi movimenti del neonato, che si tratti dell'imparare a camminare, a parlare o ad andare in bicicletta, è sempre di *tâtonnement* che si parla. Freinet, dimostrando che non c'è metodo senza *tâtonnements* – non più di quanto non esistano *tâtonnements* senza un metodo che elabora il soggetto che apprende – che non esiste apprendimento per prove ed errori allo stato puro (gli stessi ratti, quando li si lascia in un labirinto,

ignoranza», i propri limiti. In questo senso, lo stupore sopraggiunge allorché ci si accorge di non comprendere, quando una cosa familiare ci appare sotto un angolo sconosciuto. Questo profondo squilibrio del pensiero che è lo stupore è necessario per lo sviluppo del pensiero stesso, in quanto provoca la nascita in noi di una domanda, di un dubbio, base del pensiero critico e riflessivo. Esso traduce la presa di coscienza di una inadempienza del nostro modo di pensare, che comporta l'emergere del bisogno di porvi rimedio. Pertanto lo stupore, che sottende turbamento, caduta delle certezze, rappresenta un passaggio obbligato per l'acquisizione di una conoscenza, comportando la messa in discussione del pensiero. Come far nascere dunque lo stupore in classe? Si consulti: Louis Legrand, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960.

sono guidati da una tendenza, per esempio conservare la direzione iniziale, che agisce come un'ipotesi di lavoro che sarà rettificata nel corso delle prove), così come non esiste apprendimento puramente metodico che permetterebbe di escludere ogni errore e ogni rischio, apre la prospettiva di un apprendimento naturale basato sul *tâtonnement* sperimentale.

3.1.1. L'apprendimento naturale

Oggi sappiamo bene, e gli studi della neuroscienza e della psicologia cognitiva lo confermano, che il bambino, l'adolescente e l'adulto apprendono a contatto con il loro ambiente fisico e sociale. Si tratta di un processo naturale; ogni essere umano è nato per apprendere! Ciascun individuo riceve dall'ambiente in cui è immerso una miriade di stimoli che innescano, consciamente o inconsciamente, delle reazioni fondanti il suo adattamento, più o meno adeguato, ad esso. In questa interattività permanente, tutta la sua attività mentale dà luogo a una moltitudine di apprendimenti, attraverso una trasformazione delle informazioni ricevute in conoscenze utilizzabili. Queste trasformazioni permanenti delle informazioni, costituenti l'atto di apprendere, implicano un'attività costante del cervello, che si traduce con la memorizzazione, secondo i processi essenziali che partecipano ai suoi diversi stadi: codifica, immagazzinamento e consolidamento²⁵⁴.

Nell'ottica freinetiana, l'unica tecnica di apprendimento in grado di dirigere efficacemente la pratica educativa è quella basata sui metodi naturali, alla cui base è posto il *tâtonnement* sperimentale, in grado di preservare il dinamismo e la potenza della vita infantile. Per alcuni teorici l'apprendimento naturale non è né metodico né scientifico. Essi tendono generalmente a credere, per esempio, che i bambini non possano né leggere né scrivere se non conoscono le lettere, le parole e le regole che permettono di combinarle. Tuttavia le mamme da sempre insegnano a parlare ai propri bambini applicando una tecnica naturale, senza ricorrere a esercizi sistematici o a regole astratte. La mamma-maestra avverte istintivamente che impartire delle lezioni ai propri figli sarebbe incompatibile con l'atmosfera familiare. «Se la famiglia assomigliasse alla scuola, con dei banchi allineati, con un clima di passività e di silenzio, sarebbe mostruosa» (Freinet, 1959)! I metodi scolastici, apparentemente validi per l'ambiente passivo della scuola, risultano impotenti al di fuori di essa. È certo, comunque, che non esistono due forme di apprendimento, una per la

²⁵⁴ La memoria non assicura soltanto l'acquisizione del sapere, ma anche il suo avvenire e il suo divenire. È uno strumento che facilita gli scambi e la circolazione delle informazioni. Più la memoria è efficace, più il piacere è grande. Di qui una stima di sé accresciuta, nata da questa soddisfazione, da questa capacità e facilità di disporre del nostro potenziale di conoscenze.

scuola, un'altra per la vita; se una teoria è buona, sarà valida in entrambi i casi.

Una pedagogia che poggia su dei metodi naturali è una pedagogia che mira a: sopprimere lo iato esistente tra scuola e vita (tra ambiente artificiale e ambiente naturale), facendo entrare la vita nella scuola e facendo affacciare la scuola sull'ambiente esterno, al fine di intensificare gli interessi, la curiosità, le motivazioni intrinseche; rendere il bambino l'autore autentico del suo apprendimento. Ciò significa offrire al fanciullo, a partire dalla sua più tenera età, la possibilità di utilizzare tutto il suo potenziale cerebrale: quelle funzionalità naturali del cervello, ovvero i processi che trasformano ogni stimolo in conoscenza, in sapere e saper-fare.

Praticare dei metodi naturali di insegnamento-apprendimento vuol dire favorire l'attuazione del *tâtonnement* sperimentale, creare le condizioni favorevoli al funzionamento di tale processo, che mette in opera, praticamente, in ogni situazione vissuta, le diverse funzioni intellettive. È in tale teoria che risiede lo spirito che anima e vivifica le "tecniche di vita" freinetiane, tecniche in grado di adattarsi alla complessità del mondo, tecniche che, affondando le loro radici nell'ambiente e nel vissuto dell'allievo, generano una dinamica che le rende vive. Adottare dei metodi naturali significa partire dal bambino così com'è, tenendo conto delle sue capacità e delle sue lacune, del suo "quotidiano genetico" come del suo "quotidiano emozionale", nella sua interattività con il suo ambiente circostante; significa, inoltre, creare un ambiente ricco, stimolante, favorevole all'espressione e alla ricerca; bisogna accogliere, afferrare lo spontaneo, favorire momenti di sensibilità, sfruttare le situazioni creatrici di motivazioni intrinseche e, strada facendo, costruire una cultura di base, comune a tutti.

Come avrò modo di precisare più avanti, il primo stadio del processo di acquisizione della conoscenza e della cultura corrisponde al *tâtonnement* empirico, a partire dal quale si giunge al *tâtonnement* metodico, che apre la strada alla conquista di preziosi strumenti che permettono a ogni individuo di edificare su una base solida la propria personalità, primo fra tutti il linguaggio, «il più meraviglioso degli strumenti»²⁵⁵, indispensabile nel processo di adattamento all'ambiente. Freinet precisa che i concetti espressi attraverso questo prezioso strumento rappresentano «un arricchimento solo se sono il risultato e il prolungamento della nostra esperienza personale, se sono incorporati nella nostra vita, legati al nostro divenire»²⁵⁶.

Il linguaggio del bambino è reale, concreto, in relazione diretta con l'azione sull'ambiente. La pedagogia Freinet, lontana dal considerare il linguaggio infantile povero e difettoso, quindi lungi dal reprimerlo, cerca di facilitare il naturale passaggio dalla lingua concreta alla lingua normativa

²⁵⁵ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T. II)*, op. cit., p. 137.

²⁵⁶ *Ibidem*.

della scuola.

Nell'apprendimento naturale del linguaggio ogni parola diviene uno strumento che serve i bisogni del bambino, iscrivendosi nel suo automatismo. Mediante la parola, al servizio della vita, il bambino familiarizza con il valore, il senso, la figura psichica delle parole. La profondità e la ricchezza di questa prima acquisizione *tâtonnée* è il primo gradino da cui deriveranno la rapidità e la sicurezza delle acquisizioni ulteriori. È su questo gradino che bisogna appoggiarsi, tenendo conto delle vive conquiste infantili.

L'apprendimento della lettura e della scrittura e il loro perfezionamento avvengono esclusivamente attraverso il riconoscimento di parole che fanno parte del bagaglio verbale del fanciullo e la comprensione globale di parole nuove. I bambini, lo sappiamo, si interessano dapprima ai nomi propri e alle parole familiari; la prima fase di scrittura consiste nel ricopiare tali parole, al fine di dominarne il grafismo. Per superare questo stadio di imitazione e indirizzarsi verso l'espressione, si procede alla trascrizione dei pensieri. Progressivamente, il bambino giungerà a impossessarsi della chiave magica che gli consentirà di dominare il mistero della comunicazione.

Grazie a delle tecniche appropriate, in particolare grazie alla tipografia scolastica, il gruppo Freinet ha superato lo scarto che separa l'espressione scritta dall'espressione orale. Il bambino padroneggia l'espressione scritta e la lettura, così come padroneggia la lingua parlata, per puro *tâtonnement*. Grazie ad esso, si attiva un processo di acquisizione per cui la lettura è consecutiva alla scrittura personale, consecutiva a sua volta ai liberi grafismi. Il processo evolutivo dell'apprendimento della lettura e della scrittura va dunque dal linguaggio all'espressione grafica, da qui all'espressione scritta e alla comprensione del pensiero scritto. Tale processo si svolge per gradi. Ad ogni stadio il bambino afferma la sua esperienza riuscita finché essa diviene automatica: un'esperienza riuscita nel corso dei *tâtonnements* crea un richiamo di potenza e tende a riprodursi meccanicamente per trasformarsi in regola di vita.

Questo processo di acquisizione può essere così riassunto:

- ^ Apprendimento iniziale del linguaggio, secondo il processo naturale del *tâtonnement* sperimentale: traduzione del pensiero attraverso la parola.
- ^ Differenziazione dei movimenti della mano che traccia i primi segni grafici più o meno informi e automatici: traduzione del pensiero attraverso il disegno.
- ^ Il bambino scopre che da determinati movimenti della matita sul foglio emergono tracce visive e comincia a sperimentarle. Il segno lasciato sul foglio stimola il bambino a collegarsi, attraverso la parola, con le immagini che quel segno evoca.

- ^ Apparizione dei primi disegni, ancora non diretti o suscitati da qualche idea.
- ^ Differenziazione del grafismo.
- ^ Il disegno diviene linguaggio, ovvero espressione grafica di un pensiero o di un sentimento.
- ^ Parallelamente a questa conquista grafica, il bambino perviene a raggruppare le lettere e a riconoscere così parole, espressioni, pensieri. Tale tecnica andrà perfezionandosi tanto più velocemente quanto più efficace sarà l'aiuto fornito dall'ambiente.

La scrittura emerge dunque dal disegno creativo, l'esperienza *tâtonnée* per eccellenza. Il disegno, si dice, non si inventa. Il bambino non può disegnare se non ha appreso determinate tecniche. La stessa osservazione può essere fatta per l'espressione scritta: un bambino non può scrivere un testo valido se prima non apprende la tecnica relativa all'impiego e alla combinazione di parole e frasi. Tutto ciò è dato per scontato. Il bambino potrà produrre un'opera personale solo nel momento in cui conoscerà le regole della rappresentazione, della prospettiva e della composizione. E si persuade a tal punto il bambino del fatto che egli non è in grado di produrre niente di valido, che si finisce per uccidere il suo gusto naturale per il disegno o per la scrittura. Questa inibizione totale è probabilmente la più grave conseguenza dell'impiego di un erroneo metodo di apprendimento. È soltanto grazie al *tâtonnement* che il bambino riporta dei successi significativi, pervenendo a un livello di espressione che non avrebbe mai raggiunto per mezzo di regole avulse dalla vita.

Le stesse osservazioni possono essere fatte per la pittura, la musica, per tutto ciò che concerne la sfera personale, intuitiva, soggettiva, insomma l'arte. Ma si possono raggiungere gli stessi ottimi risultati nel campo delle scienze esatte, come, per esempio, la matematica? Sì, afferma Freinet, grazie al Calcolo vivente: il metodo naturale ristabilisce il processo normale di acquisizione del senso matematico. Il metodo di insegnamento scientifico deve essere basato sull'osservazione, sulla sperimentazione, sull'esperienza, o, meglio, sull'esperienza *tâtonnée*, che Bernard pone alla base della ricerca sperimentale e della scienza. Agli occhi del fisiologo francese, l'esperienza appare come «l'unica fonte della conoscenza umana»²⁵⁷.

Il metodo naturale delle scienze applicato dal gruppo Freinet presuppone l'elaborazione di tecniche in grado di conservare e alimentare la curiosità dei bambini, di conservare e soddisfare il loro imperioso bisogno di creare, di ricercare, di sperimentare, al fine di facilitare loro l'acquisizione di uno spirito critico e scientifico, base per un'acquisizione solida e sicura delle conoscenze.

²⁵⁷ C. Bernard, *Introduction à l'étude de la Médecine expérimentale*, citato in C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T. II)*, op. cit., p. 61.

Per quanto riguarda l'insegnamento della lettura e della scrittura, il problema della tecnica efficace è stato risolto, come abbiamo visto, grazie al testo libero. Attraverso degli incessanti *tâtonnements*, il bambino perfeziona la sua lingua scritta e parlata, scoprendo, attraverso l'esercizio quotidiano, gli scambi con i suoi compagni e l'incontro con il pensiero adulto, le molteplici possibilità in essa incluse. Nel perfezionamento dell'espressione scritta, a giocare un ruolo importante è anche la tecnica della corrispondenza interscolastica. Ancor più della seduta del testo libero in vista della stampa del giornale scolastico, lo scambio di lettere e documenti tra i bambini motiva fortemente il bisogno di esprimersi correttamente al fine di farsi comprendere. L'acquisizione solida dei meccanismi, la scioltezza nell'espressione, la ricchezza del vocabolario utilizzato, la personalità che si esprime grazie ai testi liberi e alle lettere scambiate, tutto ciò mostra che il *tâtonnement* sperimentale nell'insegnamento della lingua rappresenta uno strumento pedagogico notevole, la via normale e naturale seguita dal bambino, base della presa di coscienza del suo io latente. I motori intimi di questo *tâtonnement* sperimentale sono il bisogno di perfezione e di potenza del bambino, nonché la motivazione.

In definitiva, i progressi nei processi di acquisizione si raggiungono attraverso un lento *tâtonnement* sperimentale, attraverso la ripetizione automatica delle prove riuscite, secondo un principio di progresso e di economia, tramite un costante confronto con i modelli adulti che il bambino cerca istintivamente di imitare, senza il ricorso a regole avulse dalla vita; del resto, le regole non si insegnano dall'esterno: le si apprende utilizzandole, in quanto non sono che il risultato dell'esperienza effettiva.

3.1.2. *Tâtonnement* sperimentale e intelligenza

Come osserva sapientemente J.-Y. Fournier, insegnare non ha senso se non si sa come sollecitare l'esercizio dell'intelligenza degli alunni. Ne deriva che nessun educatore può ignorare le modalità di funzionamento dell'intelligenza (facoltà che tutto il mondo venera ma che in pochi sono in grado di definire), né può misconoscere quali sono i mezzi più efficaci atti a farla funzionare bene. Secondo lo studioso francese, autore di *À l'école de l'intelligence*, i metodi naturali freinetiani, fondati sul *tâtonnement* sperimentale, consentono agli allievi di esercitare la loro intelligenza secondo leggi naturali.

L'intelligenza si sviluppa tramite il proprio esercizio, consistente nel superare degli ostacoli, nel risolvere dei problemi, facendo appello ed attuando le conoscenze da essa stessa costruite. Per

sollecitare l'esercizio naturale dell'intelligenza, occorre dunque presentare un problema, porre una domanda. D'altronde, non si apprende per apprendere, ma per superare un ostacolo, che sia esso fisico, esistenziale o puramente intellettuale. Dinanzi a un problema, l'intelligenza si attiva e procede dapprima induttivamente, analizzando il problema e cercando la soluzione, poi deduttivamente, applicando tale soluzione. La pedagogia dei metodi naturali, fondata sulla sperimentazione, non favorisce soltanto lo sviluppo dell'intelligenza, ma permette un'autentica assimilazione di conoscenza, poiché questa giunge ad acquisire del senso, diviene trasferibile, riutilizzabile e applicabile consapevolmente. In questa prospettiva, il *tâtonnement* sperimentale rappresenta un mezzo per stimolare l'apprendimento e mettere in moto l'intelligenza nella sua integralità, per svilupparla ed esaltarla.

Possiamo affermare che l'attività intellettuale prevede il ricorso ineludibile al *tâtonnement* sperimentale. Di qui varie problematiche: in quale momento esatto del processo intellettuale il *tâtonnement* sperimentale interviene? Perché il *tâtonnement* è necessario al funzionamento dell'intelligenza? In che modo tale processo permette il funzionamento naturale dell'intelligenza?

L'intelligenza funziona sempre allo stesso modo, che si tratti dello scienziato che fa una scoperta, del filosofo che si interroga sul senso dell'universo, dell'automobilista in panne. Il punto di partenza è un problema, effetto di una causa sconosciuta, e tutto il lavoro dell'intelligenza consisterà nel risalire dall'effetto alla causa; è su questa causa, in effetti, che bisognerà agire. L'intelligenza si attiva attuando quattro operazioni intellettuali che si succedono sempre allo stesso modo: analisi, sintesi, generalizzazione e applicazione. L'analisi comincia con lo scomporre il problema in elementi che assumono valore di indici: è la fase dell'osservazione. La seconda operazione, la sintesi, mira a collegare gli indici in un sistema coerente, sotto forma di soluzione virtuale (perché unicamente pensata e non ancora verificata): è la fase della spiegazione sotto forma di sistema o di soluzione, ovvero la fase del ragionamento. Quest'ultimo si fa a partire dalla costruzione di ipotesi, che presuppone l'intervento della facoltà intuitiva²⁵⁸ (scoprire una causa) e della facoltà logica (concatenare razionalmente causa ed effetto): è qui che si situa il grande momento del *tâtonnement*. L'operazione successiva è quella della generalizzazione, ovvero della costruzione di una legge (legame causa-effetto), di una regola, di un principio, di una teoria: è la fase dell'astrazione; è a questo livello che comincia a prendere forma la conoscenza. Queste tre operazioni che dal problema particolare e concreto giungono alla legge astratta e generale,

²⁵⁸ Senza l'intuizione, che Bergson definisce come una delle facoltà superiori dello spirito umano, non ci sarebbe quasi alcuna possibilità di inteliezione, che è data dall'unione della facoltà intuitiva e della facoltà logica: un ragionamento senza intuizione non porterebbe a niente di nuovo; un'intuizione non seguita da ragionamento non risolverebbe alcun problema. Si tratta perciò di due facoltà interdipendenti.

dall'effetto alla causa, formano ciò che si chiama induzione. Segue la deduzione, quindi la quarta e ultima operazione, a partire dalla legge ancora ipotetica: l'applicazione, fase di verifica dapprima, di attuazione poi, se la legge è confermata. In seguito a svariate applicazioni ripetute, l'atto intellettuale approda alla fase di concettualizzazione: la legge diviene concetto.

Perché l'intelligenza deve necessariamente ricorrere al *tâtonnement* sperimentale? La risposta è semplice. Perché altrimenti essa verrebbe a trovarsi in un'impasse. La funzione dell'intelligenza è quella di risolvere dei problemi; ora risolvere un problema significa risalire dall'effetto alla causa; per questo essa non dispone che di un solo modo di funzionamento rigoroso: il ragionamento. Tuttavia il ragionamento induttivo non esiste; ogni ragionamento è per essenza deduttivo o aristotelico, esso non può che risalire dalla causa all'effetto, dall'universale al particolare. Dapprima penso a una soluzione, poi, per ragionamento, deduco che non è possibile (la elimino); penso a un'altra soluzione, poi deduco che forse è possibile (la verifico). L'intelligenza ha dunque bisogno di una causa di partenza per poter cominciare a ragionare. Questo è il limite dell'intelligenza umana e la sua grandezza al contempo, poiché riesce ad uscire da questo vicolo cieco. Come? Formulando delle ipotesi causali che testerà nel corso del ragionamento (verifica virtuale). Se il ragionamento non regge (la maggior parte delle ipotesi viene eliminata), essa passerà a un'altra ipotesi; se regge, procede alla verifica reale della legge non ancora elaborata, ma che si esprime già nel legame della spiegazione specifica. Si tratta del *tâtonnement* sperimentale, quel che i cognitivisti chiamano procedimento ipotetico-deduttivo²⁵⁹: momento dell'induzione in cui l'intelletto sintetizza una spiegazione a partire da un'ipotesi. Ci si trova dinanzi a un duplice momento insostituibile: di creatività (produzione di ipotesi di partenza); di rigorosa logica nel momento del ragionamento. A partire dall'ipotesi causale, l'intelletto svolgerà una spiegazione, volta allo stabilimento di un legame causa-effetto, in un movimento deduttivo; la deduzione va dal generale al particolare: quest'ultimo è il fatto da spiegare, il generale è la legge grazie alla quale lo si può spiegare. Questo movimento deduttivo che, in seno al processo induttivo, sviluppa l'ipotesi esplicativa, porta il nome di ragionamento ipotetico-deduttivo. La spiegazione è destinata a giustificare la causa ipotetica e resta essa stessa ipotetica finché non verrà ulteriormente verificata

²⁵⁹ Piaget parla di pensiero ipotetico-deduttivo definendolo come quella facoltà, acquisita dall'adolescente, di poter ragionare a partire da premesse astratte. Giunto all'età della parola, il bambino risulta capace di elaborare un'ipotesi come spiegazione o soluzione, di formulare ipotesi man mano più realistiche ma sempre riferite al suo universo familiare. È all'età dell'adolescenza che, distaccatosi dal suo vissuto immediato, si dimostra in grado di trarre delle deduzioni a partire da certe situazioni congetturali che gli si impongono artificialmente e che sono lontane dal suo universo abituale. Tale pensiero non è quindi accessibile prima dell'adolescenza; ciò non significa però che il bambino sia incapace di pensare ipoteticamente, nel senso di supporre una soluzione, di costruire delle ipotesi personali.

sotto forma di legge. È sempre per deduzione che ci si spiega le cose e che finalmente si arriva a comprenderle. Tutto ciò dà ragione ad Aristotele. L'induzione selvaggia non potrebbe dare luogo che a una generalità constatata ma non esplicita. Non potrebbe condurre in alcun caso a una legge; e sono le leggi che danno senso alle cose.

Come abbiamo testé asserito, la spiegazione di un fatto deve partire dalla causa, ma è proprio questa causa che si cerca; e nessun ragionamento consente di risalirvi, perché nessun ragionamento procede all'inverso. L'intelligenza esce da questa situazione formulando una causa supposta, un'ipotesi, ricorrendo al ragionamento ipotetico-deduttivo. Senza questo passaggio obbligato, non sarebbe possibile alcuna spiegazione: infatti, in un'induzione senza ipotesi, l'intelletto dovrebbe risalire dagli effetti alle cause, che è impossibile. Ma come può nascere quest'ipotesi se non è né il frutto di un ragionamento né del puro caso? Grazie a quella facoltà per la quale Bergson nutre una vera venerazione: l'intuizione. Le ipotesi sono generate dalla sottile miscela di esperienze passate e di immaginazione futura alla ricerca di una nuova verità, o, altrimenti detto, di intuizione. È questa presa immediata della verità senza l'aiuto del ragionamento che guida ogni persona posta dinanzi a un problema da risolvere. Sempre presente, spesso in maniera invisibile, essa fa nascere, in un brusco movimento, le idee ipotetiche. L'intuizione presiede quindi all'elaborazione delle ipotesi, le quali permettono al ragionamento ipotetico-deduttivo di attuarsi.

Riassumendo, l'intelligenza risale dagli effetti alle cause, ma questo è il risultato del suo lavoro. Infatti – il processo è molto visibile nelle operazioni difficili – essa salta verso una causa ipotetica per intuizione e ridiscende dalle cause agli effetti utilizzando un ragionamento ipotetico-deduttivo. Talvolta, in alcuni casi molto semplici o al termine di una lunga gestazione di problemi molto difficili, essa coglie *d'emblée* la reazione effetti-cause: *insight*²⁶⁰. Una volta trovata l'ipotetica soluzione del problema, sembra logico verificare se la soluzione ipotizzata è valida: il momento della prova. Se l'ipotesi è giusta si passa alla generalizzazione sotto forma di legge, che sarà in un secondo momento verificata. Quando si cerca di comprendere un fenomeno, non si può spiegarlo che riferendosi a una generalità, a una legge (legame generale causa-effetto). Ciò conferma che la spiegazione è una ipotetico-deduzione, poiché ogni deduzione parte da una generalità di cui si mette in atto un'applicazione.

²⁶⁰ L'*insight* (traduzione inglese del tedesco *Einsicht*: visione penetrante, colpo di genio, illuminazione) rappresenta l'intuizione nella sua forma più spettacolare. La psicologia della forma ha per prima messo in evidenza tale fenomeno come presa di coscienza globale e istantanea.

^ La funzione delle ipotesi

L'ipotesi²⁶¹ orienta l'esperienza *tâtonnée*, quindi l'azione dell'individuo. La scuola tradizionale trascura la fase di produzione delle ipotesi nella costruzione personalizzata della conoscenza, non interessandosi che alle applicazioni di questa. Tuttavia è nel corso di questa prima fase del *tâtonnement* sperimentale che intervengono, naturalmente, certe funzioni cognitive essenziali i cui meccanismi (percezione, memorizzazione, etc.) attribuiscono pieno senso a ciascun apprendimento, nella ricerca di una soluzione ipotetica. Nel momento in cui si formula un'ipotesi, si innesca un ragionamento ipotetico-deduttivo, ovvero il *tâtonnement* sperimentale. Il termine sperimentale non è, come si tende a credere, antinomico di *tâtonnement*. Formulare un'ipotesi, verificare la legge ipotetica, eventualmente modificarla e produrre così della conoscenza, è un processo che richiama il metodo ternario o sperimentale: osservazione, ipotesi, verifica.

Ora, i bambini di 5/7 anni sono in grado di elaborare delle ipotesi e di modificarle? A quali condizioni? Come? Quali possono essere la loro natura e la loro forma? Le situazioni quotidiane che affrontano i bambini, a scuola e al di fuori delle mura scolastiche, danno luogo a una voglia di fare, di agire, di sapere che si traducono in un'azione (fisica e mentale) sugli oggetti, in un'esplorazione dell'ambiente. Un avvenimento, un documento iconografico, fotografico, l'osservazione di un fenomeno, una domanda, sono all'origine di una o più ipotesi. È l'anticipazione del risultato perseguito che costituisce, a questa età, la fase delle ipotesi.

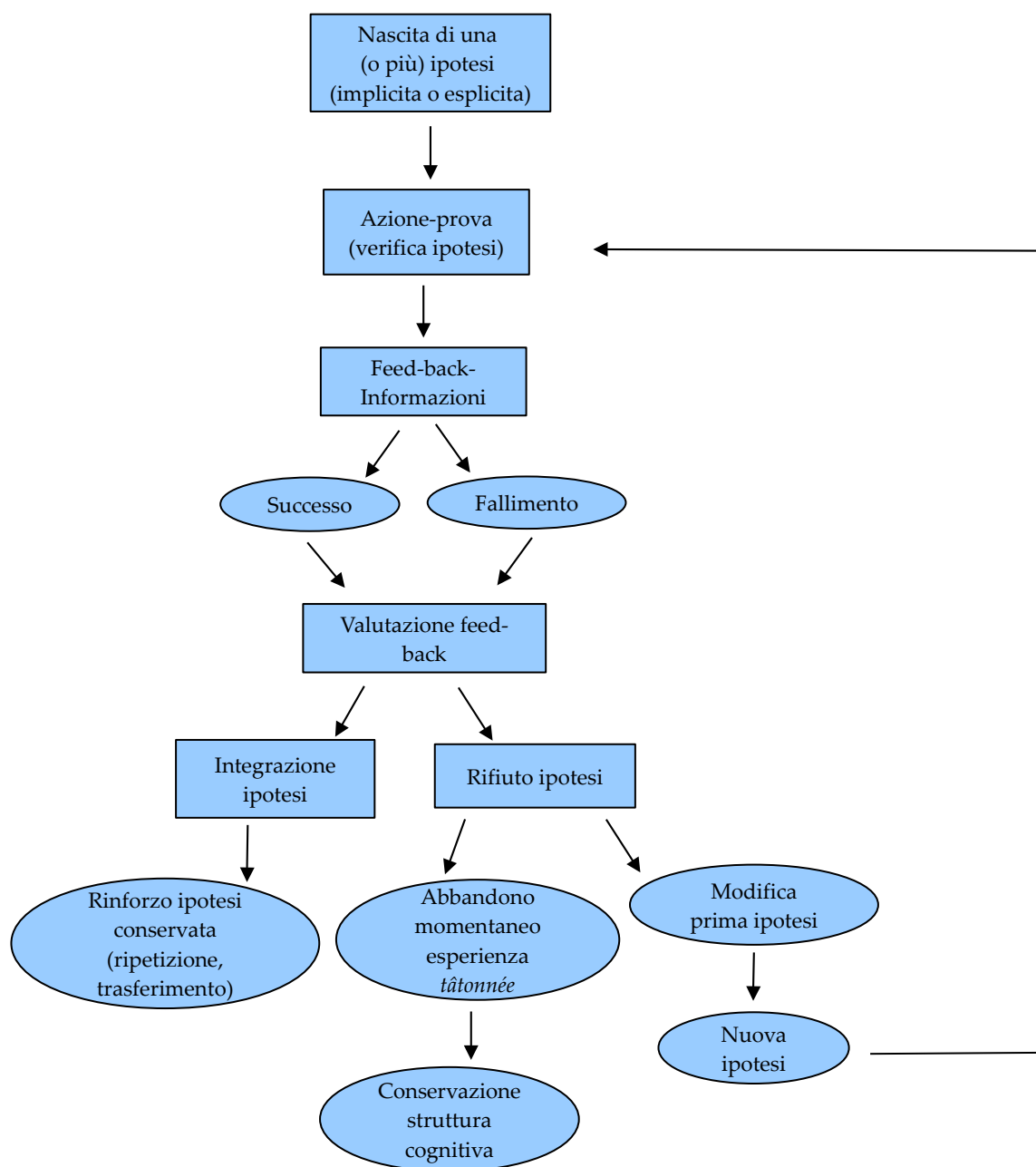
Le ipotesi, spesso implicite nei bambini o poco evidenti poiché possono nascere nel corso dell'azione, emergono e si esprimono talvolta con il gesto, il disegno o verbalmente (voglio fare, ho un'idea). Anche se, apparentemente, non viene espressa palesemente alcuna ipotesi, qualcosa guida l'azione del bambino; questo qualcosa va analizzato, poiché rappresenta il fattore di distinzione tra il *tâtonnement* sperimentale e il procedimento casuale per «prove ed errori».

Nel momento in cui un'ipotesi viene espressa, anche in modo implicito, essa viene testata immediatamente dal bambino, ovvero viene sottomessa all'azione per vederne l'effetto: è la fase dell'azione-prova, della verifica. Il feed-back ricevuto apporta delle informazioni: critica dei fatti o delle persone; positivo o negativo, questo feed-back dà luogo a una valutazione da parte del bambino, valutazione che può essere sbagliata, in questo caso ci sarà bisogno di un intervento

²⁶¹ Un'ipotesi è una supposizione destinata a essere trasformata in tesi, una volta verificata, al fine di apportare una soluzione a un problema dato. Alcuni studiosi (si veda: P. Chambon, *Creativité mode d'emploi*, in «Revue Science & Vie», n. 1001, 2001) ritengono che l'ipotesi sia una manifestazione della creatività. Sono numerose, in effetti, le teorie della creatività che si fondano sull'ipotesi per spiegare la percezione e la costruzione di conoscenze nuove.

esterno per per aiutarlo nella sua analisi. Se l'effetto cercato è ottenuto, il bambino conserva la sua ipotesi, la integra nella sua struttura cognitiva attraverso la ripetizione immediata e poi differita, e attraverso dei trasferimenti in altre situazioni. Se l'effetto cercato non è ottenuto, il bambino rifiuta la sua ipotesi; due casi sono possibili: o abbandona momentaneamente la sua esperienza *tâtonnée* e la sua struttura cognitiva è conservata, o modifica la sua prima ipotesi, creandone una nuova che darà luogo a una nuova prova e alla successione delle stesse fasi in maniera ciclica.

Riportiamo di seguito lo schema di questa attività intellettuale.



Schema n. 1. Fasi del *tâtonnement* sperimentale

Queste fasi non sono sempre così distinte. Esistono, infatti, nei bambini, due forme di *tâtonnement*. Una forma in cui primeggia l'azione; in questo caso sono le prove ad innescare un'idea direttrice. Una seconda forma, più elaborata, qualificata come sperimentale: l'idea è posta all'inizio, l'esperienza è già progettata mentalmente dapprima. Quando il bambino intraprende liberamente un'esperienza, quando interagisce con degli oggetti messi a sua disposizione, è possibile osservare dei livelli differenti di ipotesi che variano a seconda delle persone, dello stato affettivo dei bambini, delle situazioni, della loro maturità sperimentale.

Osservando i bambini nel corso di attività di ricerca volte a risolvere un problema, è possibile notare che essi procedono attraverso diversi transfert di conoscenze, per emettere delle ipotesi nuove. I bambini dicono spesso «ciò è come», dimostrando una tendenza a raffrontare un fatto o una conoscenza particolare con un altro fatto o conoscenza particolare e a riconoscere più le somiglianze che le differenze. Il processo di formulazione di ipotesi per comparazione consta di due fasi: 1) applicazione semplice di una conoscenza in una situazione nuova; 2) nuova scoperta confrontata con conoscenze presenti nella memoria. Nella prima fase, il bambino applica o trasferisce in una situazione nuova una conoscenza acquisita nelle sue esperienze precedenti; ciò gli serve per elaborare un'ipotesi. Si verifica un trasferimento di tipo verticale secondo la definizione di L. Toupin²⁶²: il «transfert verticale» sopraggiunge allorché un'abilità o una conoscenza contribuisce direttamente all'acquisizione di una abilità o di una conoscenza di ordine superiore. In altre parole, il transfert verticale risponde a una logica di gerarchizzazione secondo cui un'abilità o una conoscenza più generale non può essere conseguita che quando delle abilità o delle conoscenze subordinate sono state già padroneggiate. Nella seconda fase, il bambino scopre fortuitamente in una situazione nuova un sapere altrettanto nuovo, che è posto all'origine delle ipotesi. Questi nuovi saperi vengono applicati di nuovo, come delle ipotesi, nel corso di esperienze simili e dello stesso livello di complessità: generalizzazione di una conoscenza. Si tratta in questo caso di un «transfert laterale», ovvero una sorta di generalizzazione che si estende a un insieme di situazioni che hanno grosso modo lo stesso livello di complessità.

A giocare un ruolo importante nel processo di formulazione delle ipotesi è senz'altro il gruppo-classe. Nei momenti di scambio collettivo, dove si cerca di produrre delle idee, l'attività di *brainstorming* presenta almeno tre vantaggi: permette ai bambini di appropriarsi delle idee espresse dagli altri, da cui deriva un arricchimento del loro capitale cognitivo; facilita la creatività individuale e sociale per mezzo della combinazione delle idee; sblocca un gruppo o degli individui

²⁶² Si veda: L. Toupin, *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris, Éditions ESF, 1995.

in panne. Il processo di creazione di ipotesi combinate è facilitato dall'immaginazione libera, ovvero è favorito allorché si accettano tutte le idee, anche quelle strambe, con sospensione del giudizio.

▲ **Intelligenza e didattica**

Come abbiamo asserito a più riprese, per sollecitare l'intelligenza è indispensabile la presenza di un problema; essa è definita, infatti, come la facoltà di risolvere dei problemi per adattarsi ad una nuova situazione.

La pedagogia tradizionale si rifiutava di lanciare il bambino su delle piste irte di ostacoli; riteneva fosse suo dovere spogliare questa pista di tutti gli intralci. Tuttavia quel che stimola l'attività mentale è la presenza di un certo ostacolo da superare. Claparède definisce il problema come l'espressione di un bisogno, generato da uno squilibrio dell'organismo: se un essere vivente non può raggiungere il suo nutrimento come d'abitudine, emergerà in lui un bisogno che si manifesterà in un problema da risolvere. Mentalmente è la stessa cosa: per conseguire dei fini, occorre accedere alla conoscenza, di qui la nozione di problema che sollecita il nostro intelletto. Pertanto affinché gli allievi conseguano gli obiettivi prefissati, quindi acquisiscano determinate competenze, occorre dapprima porre questi dinanzi a un problema: bisogna presentare loro la situazione problematica che l'acquisizione di tali competenze permetterà di risolvere. È necessario spiegare agli alunni la finalità delle loro acquisizioni; è questa finalità che dà forza alla motivazione.

Ne deriva che a scuola non si possono eludere i problemi, non si può prescindere dalla presentazione di una situazione problematica di partenza. La difficoltà a scuola risiede nel fatto che non tutti avvertono lo stesso squilibrio; quindi spesso l'insegnante deve far nascere un bisogno laddove non è sempre evidente, al fine di condurre il discente al conseguimento di un certo obiettivo. Quest'ultimo, definito come quel che l'allievo sarà in grado realizzare alla fine di un corso, è quasi sempre scambiato per un sinonimo di problema. Parlando di obiettivi scolastici, non si può non citare Landsheere²⁶³, secondo il quale gli insegnanti devono costruire tutta la loro attività su degli obiettivi chiari e devono anche farli conoscere agli alunni senza ambiguità. Comunicare gli obiettivi agli allievi significa, infatti, responsabilizzarli, renderli parte attiva della propria formazione; significa trattarli con rispetto in quanto individui, nonché fare appello alla loro intelligenza. Nessun essere umano d'altronde può esercitare appieno le sue facoltà se non sa

²⁶³ Si veda: V. G. Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1978.

cosa deve necessariamente essere in grado di fare per superare un problema.

Al di fuori dell'ambito scolastico, è a partire da un problema che si determina un obiettivo, ossia quel che bisogna essere capaci di fare per rispondere a questa difficoltà. Solo a scuola si inverte tale processo: l'insegnante presenta prima l'obiettivo e solo in seguito pensa al problema che giustificherà questo obiettivo. L'ideale sarebbe permettere agli allievi di definire essi stessi, a partire da un problema posto, i loro obiettivi. Ma si tratta di un lungo e difficile lavoro; nelle situazioni complesse è preferibile far definire all'insegnante gli obiettivi, a condizione di non dimenticarsi del problema, anzi di partire da questo.

Pertanto, assegnare un obiettivo agli alunni è indispensabile ma non sufficiente: bisogna partire dal problema, senza il quale le attività sono prive di senso. Prima di descrivere l'obiettivo, occorre definire le difficoltà che tale obiettivo (competenza) permetterà di risolvere. Occorre orientarsi quindi verso la nozione di "obiettivo-ostacolo": un obiettivo strettamente ricollegato a una situazione problematica di partenza. Quest'ultima dovrebbe rimandare a un problema concreto, inserito nel circuito della vita quotidiana, quindi comprensibile. Senza problema, l'attività intellettuale è falsata: non si può partire dall'analisi (o dall'osservazione) non preceduta da problema. Nella vita, così come nella ricerca scientifica, non vi è reale osservazione se non si sa quel che si cerca. Solo la scuola fa procedere all'analisi prescindendo dal problema, ritenendo quindi che si osserva per osservare, non per rispondere a una domanda.

Nel peggiore dei casi, si sceglie di partire dalla sintesi non preceduta né dall'analisi né dal problema (percepiti come inutili perdite di tempo): l'insegnante passa *ex abrupto* alle spiegazioni. Nondimeno ogni sintesi senza previa analisi è un controsenso. L'intelligenza parte dall'analisi del problema prima di cominciare a costruire una sintesi sotto forma di spiegazione ipotetica. Distinguiamo tre tipi di spiegazioni: la spiegazione pura, svolgimento cronologico dalle cause agli effetti, contraddistingue il metodo magistrale, dove il professore domina la scena spiegando senza essere interrotto, mentre gli alunni ascoltano e assimilano ciò che viene esposto; la spiegazione regressiva, svolgimento dagli effetti alle cause, prevede la presenza di un problema, ma non l'analisi di quest'ultimo (metodo interrogativo); la spiegazione selvaggia – senza osservazione, senza problema – consiste nella presentazione di elementi sparsi che gli alunni dovranno associare sinteticamente (metodo associazionista).

Trascurare l'analisi, quindi fornire le spiegazioni, le soluzioni prima di presentare il problema, significa trascurare il momento privilegiato del desiderio di comprendere, di cogliere il senso, la causa di un determinato fenomeno; significa negare agli allievi il piacere di trovare una soluzione,

di conoscere.

L'attività intellettuale, lo abbiamo visto, parte dagli effetti per cercare di risalire alle cause. Solo a seguito dell'attività interrogativa, l'intelligenza ridiscende dalle cause agli effetti. Nella sua evoluzione e nelle sue operazioni, essa opera dal generale al particolare soltanto al momento delle applicazioni. Nelle circostanze naturali della vita (non scolastiche), l'intelligenza procede dapprima induttivamente, poi deduttivamente; essa mette in atto dapprima un ragionamento ipotetico-deduttivo, poi deduttivo. Solo a scuola si impone agli allievi di applicare meccanicamente delle leggi preconfezionate. La didattica scolastica impone una legge di partenza e chiede agli allievi di trarne le applicazioni, intendendo con ciò fornire delle basi teoriche. L'intelligenza non può partire da una legge, tralasciando l'analisi e la sintesi di un problema; questo non è per lei un procedimento naturale.

Agli occhi di colui che ha già costruito la sua conoscenza, la legge può apparire come inizio del processo intellettuale. Certo, la legge è il punto di partenza del ragionamento (come lo è nel sillogismo aristotelico), ma è il punto di partenza di una conoscenza realizzata, compiuta, non di una conoscenza in costruzione. Molti insegnanti credono che il partire dalla legge possa essere utile alla pura assimilazione di conoscenze; pensano che l'allunno, avendo riposto nella memoria delle leggi, delle regole, dei principi, saprà ritrovarle il giorno in cui ne avrà bisogno. Questo vuol dire dimenticare che non si assimilano direttamente delle astrazioni, dei concetti, se non li si costruisce da soli: per trovare una legge adeguata, bisogna averla un giorno trovata da sé. Il destino della legge è divenire concetto (astrazione condensata); quest'ultimo non deve essere tratto però da condensazioni passive, ma dall'azione dell'allievo che deve: costruire lui stesso la legge per induzione, applicare questa legge varie volte per deduzione, per poi pervenire all'astrazione.

Le pratiche deduttive sono indispensabili perché è nel corso di molteplici applicazioni che si forma progressivamente il concetto, ma a condizione che ciascun processo deduttivo sia preceduto da un processo induttivo con ragionamento ipotetico-deduttivo. Se si elude questa fase, così come le precedenti, gli alunni acquisiranno solo vaghe nozioni, solo fantasmi di concetti. Ogni concetto è un esito, una realizzazione intellettuale, derivante, come afferma Vygotskij²⁶⁴, dalla risoluzione di un problema.

Perché la didattica non rispetta le fasi dell'attività intellettuale? Rispondiamo riportando quanto afferma Piaget: le operazioni mentali sono invisibili a chi le padroneggia, ed è per questo che è così difficile insegnare. Più precisamente, il soggetto tende a percepire le operazioni intellettuali che

²⁶⁴ Si veda: Vygotskij (1934), *Pensiero e linguaggio*.

hanno permesso la costruzione di una conoscenza nell'ordine inverso della loro effettiva manifestazione (legge di presa di coscienza inversa)²⁶⁵.

Cosa bisogna fare dunque per proporre agli allievi un autentico cammino intellettuale e prepararli a rispondere agli interrogativi che essi incontreranno quando non ci sarà nessun insegnante ad aiutarli a riflettere? Occorre procedere secondo il processo naturale dell'intelligenza: il procedimento ipotetico-deduttivo (processo induttivo includente la formulazioni di ipotesi a partire dalle quali si costruisce un ragionamento). Un processo induttivo senza ipotesi, ovvero un processo che va direttamente dai fatti alla legge per semplice generalizzazione, non esiste. Solo la scuola pratica in modo artificiale l'induzione, facendo economia in termini di ipotesi. Il cammino naturale dell'intelligenza porta alla legge ipotetica; legge che si dovrà in seguito verificare nel corso delle applicazioni. Il metodo pedagogico compatibile con il processo ipotetico-deduttivo è quello che pone gli allievi in un'autentica situazione di ricerca; quel metodo che non sopprime l'iniziativa, poiché questo comporterebbe guadagno in termini di tempo certo, ma grave perdita in termini di apprendimento e di sviluppo dell'intelligenza, alla quale la didattica dovrebbe indirizzarsi. Il processo ipotetico-deduttivo assume tutto il suo valore se si lascia liberi gli allievi di porsi delle domande e di proporre delle ipotesi. Queste ultime si rivelano come una risorsa insostituibile per l'insegnante, in quanto permettono di individuare e de-costruire le concezioni falsate che hanno talvolta gli alunni in merito a un dato argomento.

3.2. Sviluppo normale dell'individuo: acquisizione di tecniche di vita costruttive

Il *tâtonnement* sperimentale costituisce, lo abbiamo visto, il leitmotiv della riflessione psicologica di Freinet. A suo giudizio, è attraverso tale processo naturale e universale di apprendimento-adattamento che la vita si manifesta, si rigenera e si ricarica continuamente; è grazie all'esperienza *tâtonnée* che l'individuo costruisce come unità dinamica la propria personalità, ricavando dall'atto riuscito l'energia potenziale indispensabile per la continuità della sua vita.

Egli muove dal presupposto che ciascun individuo sia animato da un sentimento di potenza, da un principio misterioso di vita che lo spinge ad affermare e a superare costantemente se stesso, a perseguire quegli apprendimenti che assicurano il suo equilibrio e la sua potenza. Tale concezione

²⁶⁵ Questa legge, enunciata per la prima volta da Claparède e confermata dalle ricerche di Piaget, constata che quando si cerca di analizzare introspektivamente il processo di intelligenza, si verifica una presa di coscienza regressiva: affiorano alla coscienza prima le ultime tappe, poi le prime. Così, per qualcuno che scopre una nuova conoscenza, la sintesi precede l'analisi e talvolta la soluzione precede il problema.

è liricamente espressa nella prima delle leggi-guida²⁶⁶ che il maestro francese presenta nel *Saggio di psicologia sensibile*: “La vita è”.

Tutto si compie come se l'individuo – e d'altronde ogni essere vivente – avesse dentro di sé un potenziale di vita di cui non possiamo ancora definire né l'origine, né la natura, né lo scopo, che tende non soltanto a conservarsi e rafforzarsi, ma a crescere, ad acquisire la massima potenza, a schiudersi e a trasmettersi agli altri esseri che ne costituiranno il prolungamento e la continuazione. E tutto ciò non a caso, ma secondo le linee di una specificità che è iscritta nel funzionamento stesso del nostro organismo e nella necessità dell'equilibrio, senza il quale la vita non potrebbe compiersi.

Tutte le costrizioni, tutti gli ostacoli che intralciano e impediscono questa realizzazione dinamica del destino intimo dell'essere, sono avvertiti come una pericolosa rottura dell'equilibrio indispensabile. L'abbassamento del potenziale di vita suscita un sentimento d'inferiorità e d'impotenza che ci dà un dolore profondo, proprio come il colpo che raggiunge il nostro corpo rischia di diminuire la nostra potenza fisiologica, di squilibrare il nostro organismo e di causarci una sofferenza che non è altro che la traduzione sensibile dell'attacco subito. È, invece, nella normale ricarica di questo potenziale di vita che l'uomo trova il suo sentimento di potenza che gli è indispensabile, alla pari del respiro, il cui mancato appagamento provoca un senso di oppressione e la cui soddisfazione è come un'esaltazione di questo istinto di vita, senza il quale niente esisterebbe²⁶⁷.

Il ruolo dell'educazione, osserva Freinet, consiste nell'accrescere e nel conservare il potenziale di vita di ciascun individuo. Ora, il giovane essere immerso in «un'atmosfera favorevole, illuminata da viva luce e da attento affetto»²⁶⁸, in un ambiente di sviluppo positivo in grado di assicurargli i principi essenziali alla sua crescita, riesce a soddisfare il suo incontenibile impulso di potenza, a realizzare appieno il suo io, conseguendo la miglior vita possibile. Se, invece, l'individuo sarà posto in un ambiente ostile, in un ambiente che ostacola l'incremento della sua potenza vitale e l'appagamento del suo bisogno di affermazione, si indebolirà nel corpo e nella mente. Tuttavia, persisterà in lui quell'incessante sforzo che lo spingerà a realizzare il suo destino, che è quello di «accrescere le sue cellule in un'organica armonia e di aprirsi alla vita»²⁶⁹. Egli non smetterà di provare, di ricercare instancabilmente i principi vitali indispensabili alla sua ascesa e di lottare contro gli elementi che la contrastano.

Tutto ciò raffigura la dinamicità della vita umana. Quest'ultima, in Freinet, è simboleggiata da

²⁶⁶ Il *Saggio* è articolato in venticinque leggi, che devono intendersi come linee-guida che l'educatore deve seguire al fine di orientare la propria azione nella stessa direzione della vita.

²⁶⁷ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T.I)*, op. cit., p. 16.

²⁶⁸ *Ivi*, p. 14.

²⁶⁹ *Ibidem*.

una sorgente che, divenuta torrente, inizia il suo viaggio impetuoso. In origine, la potenza del torrente, come quella dell'uomo, è una potenzialità la cui realizzazione è condizionata dalle circostanze naturali che hanno portato il fiotto sul lato di una montagna da dove scenderà a precipizio acquisendo sempre più potenza e slancio. Per avanzare nella sua corsa, per esaltare la propria forza, l'individuo ricorre a tutti i rimedi che sono alla sua portata e di cui l'esperienza *tâtonnée* ha mostrato l'efficacia.

La potenza della sorgente, come il potenziale di vita dell'essere umano, ha questo di particolare e di straordinario: che il suo procedere in avanti, anziché logorarlo, rappresenta per lui un'occasione di esaltazione della sua forza. Il torrente continua meccanicamente la sua corsa sempre più impetuosa man mano che avanza, fino a sembrare formidabilmente invincibile. Verso quale meta? Esso non si pone la questione e anche se se la ponesse ciò non cambierebbe per niente il suo bisogno imperioso di realizzare, con una vitalità perennemente accresciuta, le esigenze materiali della sua corsa verso la valle.

Non è che quando il torrente sfocia nella pianura e il suo corso si quiete e si ramifica, che dà dei frutti: i suoi canali laterali diminuiscono e regolano la sua forza naturale, ma amplificano il suo irraggiamento; si tratta, in definitiva, di una nuova esaltazione della sua potenza. E nello stesso tempo, da destra e da sinistra, gli arrivano altri affluenti, che gonfiano quindi il suo letto, ridonandogli una nuova forma di potenza che compensa in parte l'impetuosità precipitata. Poi, quando il torrente ha così concluso la sua corsa, quando è disceso giù per la china, ha rafforzato e ingrandito il suo corso, ha ricevuto energia dalle sorgenti vicine, si annienta nell'immenso ed eterno equilibrio del mare²⁷⁰.

Come si legge nella seconda legge-guida ("Il senso dinamico della vita"), «la vita non è uno stato, ma un divenire»²⁷¹. Ed è questo divenire che anima ed orienta la psicopedagogia di Freinet. Secondo quest'ultimo, uno dei tanti errori commessi dagli adulti consiste nel pretendere di regolare la corsa precipitosa dei bambini, non riuscendo più a seguire il loro ritmo incalzante. Si viene a creare così un conflitto naturale, il più delle volte inevitabile. Gli adulti non comprendono il bisogno irrefrenabile di correre dei bambini, non afferrano il significato della loro attività incessante e del loro dinamismo irrefrenabile. Di conseguenza, essi cercano di frenarli nella loro corsa, contribuendo a far diminuire o ad annullare la potenza originaria del torrente, a limitare l'esuberanza di vitalità, «ad abituare la piccola auto nervosa a camminare dietro il camion, che nasconde l'orizzonte chiaro e inebriante della strada libera»²⁷².

Le reazioni dell'individuo cambiano al mutare dell'ambiente; e sono queste reazioni dell'essere

²⁷⁰ *Ivi*, p. 17.

²⁷¹ *Ivi*, p. 20.

²⁷² *Ivi*, p. 20.

dinamico posto in un ambiente altrettanto dinamico, che gli educatori devono prendere in esame. L'individuo, a causa delle variazioni che si verificano nell'ambiente, è obbligato a modificare, attraverso nuove esperienze, le tracce che gli infiniti *tâtonnements* hanno lasciato in lui e che costituiscono la tecnica istintiva, al fine di salvaguardare il proprio equilibrio. L'adattamento che ne consegue, afferma Freinet nella terza legge-guida ("Dall'istinto all'educazione"), costituisce l'essenza stessa della vita e dell'educazione. Scopo di quest'ultima, infatti, è risolvere la situazione di permanente squilibrio esistente fra l'ambiente interno da una parte, che ha bisogno di conservare un minimo di equilibrio, e dall'altra l'ambiente esterno in continua evoluzione. Più squilibrio c'è tra i due ambienti, più è importante il ruolo dell'educazione.

3.2.1. Il bisogno di potenza

Come accennato poc'anzi, nella visione di Freinet, l'essere umano segue il movimento vitale, cercando di realizzarsi pienamente, di affermarsi, di conservare il proprio equilibrio, di dominare gli ostacoli che si oppongono alla sua ascesa, in virtù di un principio unico e generale rappresentato dal bisogno di potenza, posto al servizio dell'istinto universale di vita.

L'idea di «potenza vitale» freinetiana, sfiorando il concetto nietzschiano di «volontà di potenza», evoca l'idea bergsoniana di *élan vital*²⁷³, quello slancio originario della vita, quella spinta interiore che conduce la vita a destini sempre più alti, quella forza interna corrispondente a «un'esigenza di creazione»²⁷⁴, una creazione continua, libera e imprevedibile.

Freinet, abbracciando la visione di Bergson, ritiene che la vita non possa non essere paragonata a uno slancio, poiché solo quest'immagine riesce magistralmente a darne l'idea. Il Nostro, attraverso la lettura del Ferrière, direttamente ispirato, lo abbiamo visto, dalla filosofia bergsoniana, rielabora il concetto di slancio vitale senza riferirsi a una causa primaria spiritualista, ma includendo in questa espressione quel dinamismo che assicura il trionfo della vita²⁷⁵. Freinet esalta la vita, ponendo alla base di essa una forza energetica, un impulso che la spinge a creare incessantemente, che spinge l'individuo ad acquisire potenza, realizzando il suo destino di essere

²⁷³ Tale idea è suggerita dall'osservazione di una sorta di flusso interno allo sviluppo evolutivo, che esprime la capacità di tale sviluppo di cercare le proprie strade in modo creativo, non arrestandosi dinanzi agli ostacoli.

²⁷⁴ H. Bergson, *L'evoluzione creatrice*, Milano, BUR, 2012, p. 241.

²⁷⁵ Bergson usa il termine "corrente psichica" per definire la vita mentale, a cui attribuisce una dinamicità creativa; egli definisce la vita come una corrente lanciata attraverso la materia, come uno sforzo per accumulare energia e liberarla, come creazione e progressione continua, come durata.

unitario²⁷⁶, o, meglio, di «unità molteplice»²⁷⁷. Questa espressione, presa in prestito da Bergson²⁷⁸, rimanda a un'unità che racchiude in sé la complessità, assorbendola ed affermandola; complessità data da quella relazione dinamica del tutto con le parti che impedisce all'essere vivente di cadere esanime.

Questo bisogno di potenza, questo bisogno di crescere, di accedere alla potenza, per esaltare il proprio potenziale di vita, appare a Freinet come una legge generale; rappresenta una «luce permanente che (...) ci permette di seguire l'uomo nella sua lotta per la conquista di quella pienezza di vita che è la sua ragion d'essere e la garanzia della sua affermazione, della sua crescita»²⁷⁹. La quarta legge-guida aclara che l'essere si realizza nella felicità individuale e nell'armonia sociale nella misura in cui l'ambiente esterno facilita l'espressione e la soddisfazione del suo bisogno di potenza. Fin dalla nascita, il bambino è un essere ricco di potenzialità, che avverte l'esigenza di soddisfare un imperioso bisogno di potenza, al fine di crescere e realizzare il suo destino; se questo potenziale di vita non può tradursi in realtà positiva, nell'individuo si produce uno squilibrio che si qualifica come malessere.

Se ne deduce che il ruolo della vera educazione consiste nell'aiutare il fanciullo a inseguire il suo destino con un potenziale massimo di energia. L'educatore deve considerare obiettivamente le potenzialità innate che sarà possibile coltivare, organizzando la realtà in funzione del bambino, facendo in modo che il bambino parta per la vita con il massimo slancio. Freinet sottolinea l'importanza decisiva della situazione di partenza in cui viene a trovarsi l'individuo e invita a dispensare ai bambini le stesse cure che si dispensano alle piante, poiché «l'albero adulto conserverà per sempre l'impronta benefica di questa prima e felice condizione di partenza»²⁸⁰.

Gli ostacoli che si oppongono all'espansione del potenziale di vita possono essere di natura interna, ovvero dovuti a una iniziale disfunzione, di origine sia congenita sia accidentale, oppure esterna, ossia dovuta all'intervento dell'ambiente. L'ambiente è determinante, in quanto costituisce un fattore di sviluppo, che può avere valenza positiva (di aiuto) o negativa (di freno o di rifiuto): «un individuo magnificamente partito, con un potenziale massimo di potenza e di equilibrio, può sprofondare molto in fretta a causa di un ambiente ostile, mentre un essere in partenza deficitario

²⁷⁶ Affermando l'unitarietà dell'essere, Freinet, lungi dal voler negare la natura molteplice e poliedrica dell'individuo, intende sottolineare, da un lato, l'unità psicosomatica che questi incarna, dall'altro, la presenza in esso di una forte tendenza all'armonia.

²⁷⁷ H. Bergson, *L'evoluzione creatrice*, op. cit., p. 247.

²⁷⁸ Nell'ottica bergsoniana, lo slancio vitale non è né unità né molteplicità pura e, se deve scegliere, la scelta non sarà mai definitiva, ma passerà dall'una all'altra.

²⁷⁹ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T. I)*, op. cit., p. 30.

²⁸⁰ *Ivi*, p. 36.

può essere rigenerato da un ambiente più favorevole e più efficiente»²⁸¹.

^ Il *tâtonnement* meccanico e il *tâtonnement* intelligente

Come reagisce l'individuo, se non riesce a soddisfare il suo bisogno di potenza, se degli insormontabili ostacoli bloccano la sua corsa? Dinanzi a queste complicazioni, spiega Feinet, le prime reazioni sono di origine fisiologica. I tentativi compiuti dall'essere per cercare di soddisfare i propri bisogni si qualificano come reazioni meccaniche agli stimoli e avvengono secondo il principio dell'arco riflesso, poiché, come si afferma nella quinta legge-guida, «non esiste, all'origine, una funzione psichica suscettibile di provocare delle reazioni complesse»²⁸².

Feinet riprende e precisa tale idea nella sesta legge-guida (il "*tâtonnement* meccanico"): le prime reazioni dell'individuo non posseggono un contenuto cerebrale; esse sono semplicemente una manifestazione di uno squilibrio che l'essere, nel suo anelito di vita e di potenza, cerca ostinatamente di ridurre attraverso il *tâtonnement*, che, a questo stadio, costituisce «una sorta di reazione meccanica tra l'individuo e l'ambiente, volta all'acquisizione della potenza vitale²⁸³»; una risposta automatica suscitata da un bisogno innato e misterioso di vita che spinge l'essere a ricercare le cause dello squilibrio e ad avanzare. L'ordine delle prime reazioni dipende dunque dalla potenza della vita e dagli ostacoli o dalle diverse circostanze che possono intralciare o facilitare la soddisfazione dei bisogni profondi.

Grazie all'intervento della permeabilità all'esperienza, il *tâtonnement* meccanico, che non fuoriesce dal quadro dei bisogni e delle reazioni istintive, evolve in *tâtonnement* intelligente. Questa evoluzione è descritta nell'ottava legge-guida: «Se l'individuo non è sensibile che al richiamo imperioso del suo essere e alle sollecitazioni esterne, le sue reazioni si producono meccanicamente, soltanto a causa della potenza del richiamo e delle variazioni delle circostanze ambientali. In alcuni individui, interviene una terza facoltà: la permeabilità all'esperienza, il primo gradino dell'intelligenza. È in base alla rapidità e alla sicurezza con cui l'individuo trae beneficio

²⁸¹ *Ivi*, p. 32.

²⁸² *Ivi*, p. 38.

²⁸³ *Ivi*, p. 41.

intuitivamente dalle lezioni dei suoi *tâtonnements* che misuriamo²⁸⁴ il suo grado di intelligenza²⁸⁵».

Riassumendo, i primi atti dell'individuo consistono in reazioni meccaniche suscitate da un bisogno innato di vita che spinge l'essere ad avanzare per affermare se stesso. In virtù della permeabilità all'esperienza, tali reazioni puramente meccaniche evolvono rapidamente in forme intelligenti di esplorazioni. Se l'individuo appare particolarmente permeabile agli insegnamenti e alle direttive dell'esperienza, se risulta in grado di organizzare in maniera mano più sistematica i propri *tâtonnements*, le sue reazioni non saranno più irriflesse: il *tâtonnement* passa da periodi ripetitivi, fissatori e automatizzanti a fasi di scoperta innovatrici.

3.2.2. Il comportamento condizionato come regola di vita

Secondo la teoria freinetiana, un'esperienza riuscita nel corso del *tâtonnement* crea come un richiamo di potenza, e tende a ripetersi, a riprodursi meccanicamente in riflessi automatici, per poi divenire una regola di vita. Tale concetto è espresso nella settima legge-guida, “la legge del comportamento condizionato”, secondo cui negli organismi, quando si compie un atto riuscito, si scava come una specie di solco che si ripercorre quando ci si viene a trovare in situazioni analoghe a quelle originarie. L'individuo, così, ripetendo progressivamente l'atto riuscito, giunge ad acquisire l'automatismo dei riflessi. Questa acquisizione costituisce il solido piano dell'edificio-personalità che si ancora e si fissa nella vita subcosciente²⁸⁶ e su cui potranno innalzarsi altri piani necessari alla costruzione.

Tale processo di ripetizione automatica dell'esperienza riuscita che, fissatasi come atto riflesso,

²⁸⁴ L'uso del verbo “misurare” da parte di Freinet potrebbe far credere che questi sia favorevole alla pratica testologica. In realtà egli rivolge un'aspra critica a tale pratica che pretende di misurare l'intelligenza. A suo avviso, si può misurare solo quello che è facilmente ed oggettivamente rappresentabile, quel che è definito in maniera esatta; quindi affinché si possa misurare l'intelligenza, bisognerebbe mettersi d'accordo sul senso preciso di questa parola, di cui nessuno è giunto a dare una definizione univoca. Essa non è una singola cosa rappresentabile, ma una facoltà generale che fa appello per funzionare a svariate attitudini mentali, ed il cui sviluppo è legato alla maturazione affettiva, sociale e fisica dell'individuo. Non ha senso quindi parlare di test di intelligenza; si può, invece, parlare di test di conoscenza, poiché le acquisizioni – su cui l'intelligenza esercita la sua attività – sono misurabili. Non vi è dubbio che il livello di acquisizioni comporti certe correlazioni con l'intelligenza del soggetto, o, meglio, che esiste tra conoscenza e intelligenza un rapporto di interdipendenza, ma non possiamo farle coincidere. Per Freinet gli stessi test Binet-Simon non sono altro che test di conoscenza. A suo giudizio, le pesanti critiche che li accompagnano sono il frutto della loro interpretazione abusiva, quindi del loro errato uso, da parte dagli psicologi innatisti americani, i quali demolirono le intenzioni di A. Binet (1857-1911), non tenendo conto delle preoccupazioni da lui espresse nel 1911, e inventarono le teorie ereditarie del Q.I.

²⁸⁵ *Ivi*, p. 58.

²⁸⁶ Con questa espressione, che rimanda all'insieme dei fenomeni psichici attuanti nell'individuo senza che egli ne abbia consapevolezza, Freinet intende riferirsi alla sfera degli atti automatizzati, istintivi.

si trasforma in regola di vita, costituisce un processo generale di adattamento senza il quale la vita stessa non sarebbe possibile. La ripetizione automatica di un atto comporta l'interiorizzazione, l'assimilazione di tale atto negli schemi comportamentali dell'individuo; le esperienze riuscite diventano così parte integrante del comportamento, entrano a far parte della natura dell'individuo; di conseguenza, non possono essere modificate senza danneggiare l'equilibrio funzionale.

Per Freinet, la direzione da offrire al processo normale di adattamento consiste nel progressivo condizionamento dei comportamenti che si riproducono automaticamente. A suo giudizio, la ripetizione di un atto precedentemente compiuto con successo consente all'individuo di adattarsi facilmente, di raggiungere una situazione di equilibrio, di accrescere la propria potenza. Dal suo punto di vista, quasi tutti i nostri atti sono automatici e solo una minoranza è il risultato di un approccio intelligente, creativo, cosciente e non istintivo; gli individui sono dominati dall'automatismo dei riflessi, che facilitano la vita. In effetti, sarebbe impossibile sopravvivere se dovessimo continuamente riflettere prima di agire, se ogni volta, per affrontare qualsiasi problema, dovessimo ricercare in maniera creativa, intelligente le soluzioni idonee.

Il Nostro considera i riflessi condizionati²⁸⁷ molto importanti dal punto di vista evolutivo ed educativo, poiché essi consentono di reagire in modo più adattativo all'ambiente, con un minimo consumo di energia²⁸⁸, facilitando i processi di acquisizione. A suo avviso, la trasformazione del comportamento dell'individuo in riflessi meccanici è la condizione *sine qua non* per ogni ulteriore sviluppo e conquista, nonché per la sopravvivenza stessa.

- Conseguenze pedagogiche

In questa prospettiva, il compito degli educatori consiste nel facilitare la meccanizzazione dei

²⁸⁷ Tali riflessi (classici o pavloviani) sono delle risposte provocate da uno stimolo condizionante di tipo puramente psichico, dipendente dall'esperienza; si differenziano quindi da quelli assoluti, provocati da stimoli naturali e indipendenti dall'esperienza.

²⁸⁸ Come ha sapientemente osservato Pavlov, la prima condizione per il mantenimento dell'equilibrio e quindi dell'integrità dell'intero organismo singolo, sia della specie, è data dai riflessi assoluti, che vanno dai più semplici (colpo di tosse quando un corpo estraneo penetra nelle vie respiratorie) ai più complessi, chiamati istinti (alimentare, di difesa, generativo, ecc). Questi riflessi sono provocati sia da fattori interni sia da fattori esterni. Poiché l'ambiente esterno è soggetto a continue variazioni, i collegamenti assoluti, essendo costanti, sono insufficienti a mantenere l'equilibrio ed è indispensabile completarli con riflessi condizionati, che rappresentano collegamenti contemporanei e che si formano come reazione verso ogni possibile agente naturale che gli organi riceventi di un animale siano in grado di percepire. Solo in grazia di essi può stabilirsi un preciso equilibrio fra un organismo complesso e l'ambiente circostante, di qui la loro smisurata importanza biologica.

riflessi, indicando la direzione da imprimere al processo normale di adattamento e di vita, che rimanda a un progressivo condizionamento dei comportamenti; tale processo costituisce la «base vitale su cui si edifica pietra su pietra un organismo efficiente»²⁸⁹.

Nella visione freinetiana, il periodo fondamentale dell'educazione dell'individuo è quello che va da 0 a 4 anni, periodo in cui si gettano le basi vitali per la costruzione dell'essere. È nel periodo della prima infanzia che urge regolarizzare la vita del bambino, facendogli acquisire gli automatismi basici, fornendogli delle positive norme di vita, in vista di una corretta formazione della personalità.

Un grave errore educativo, però, consiste nel piegare i bambini alle leggi che convengono agli adulti, i quali non considerano la regola come un mezzo per suscitare dei condizionamenti, ma come uno strumento per le pratiche di asservimento. Nel caso in cui le regole non sono concepite in funzione del bambino, ma in funzione dell'adulto, non è il primo che pianta i pilastri sui quali innalzerà la sua costruzione, ma è il secondo che colloca questi pilastri, rinforzandoli talvolta con delle barriere. Ci troviamo dunque nel campo dell'ammaestramento, e ammaestrare non significa educare. Nell'educazione, è il bambino che cresce, secondo linee che soddisfano al massimo i suoi bisogni istintivi; è il bambino che edifica la sua intelaiatura, con l'aiuto degli adulti. Nell'ammaestramento, invece, è l'adulto che decide anticipatamente quale forma dovrà assumere la costruzione, orientando così il bambino verso regole di vita anormali che sono all'origine di molti complessi. Pertanto se occorre condizionare al più presto i gesti indispensabili alla soddisfazione dei bisogni primordiali del bambino, bisogna evitare però di istruirlo come un automa ammaestrato alla ripetizione di atti che non appartengono alla sua natura.

3.2.3. Imitazione e *tâtonnement*

L'individuo passa dalle prime reazioni fisiologiche ai riflessi condizionati, dal *tâtonnement* meccanico al *tâtonnement* intelligente. Questo passaggio è una conseguenza di due funzioni alternate: esperienza *tâtonnée* e ripetizione. Grazie all'esperienza *tâtonnée*, imitando i gesti di cui è testimone, l'essere strutturerà sempre di più gli atti riusciti per poi giungere alla soddisfazione delle tendenze superiori, all'uso di strumenti e di simboli che lo faranno avanzare sempre di più in direzione dell'insondabile ignoto. Nel corso del *tâtonnement*, l'esperienza riuscita diviene un anello della catena comportamentale dell'individuo; allo stesso modo, nel processo naturale e

²⁸⁹ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T. I)*, op. cit., p. 48.

fondamentale dell'imitazione un'esperienza esterna si inserisce nella catena della nostra personale esperienza. Essa, però, può inserirsi solo se la catena è ancora in via di formazione; in questo caso, l'atto imitato diventa un anello della nostra catena, saldamente integrato nel nostro comportamento. Se, invece, la catena è già definitivamente saldata come regola di vita, l'imitazione non farà altro che innestarsi nella nostra personale esperienza senza integrarsi nel nostro comportamento.

Dinanzi a un problema, l'essere umano (bambino o adulto) ricerca dapprima la soluzione in se stesso; in caso di fallimento, fa appello agli "archivi sociali" per cercarvi un modello. Se non trova nessuna risposta, si rivolge nuovamente a se stesso, in un andirivieni incessante fino alla soluzione. Quando il bambino imita per imitare, a partire dal secondo anno di età, lo fa per cogliere il senso di qualcosa che non comprende. Come afferma Piaget, è osservando il risultato in relazione alle sue condotte che il giovane essere accede alla comprensione e assimila le prime conoscenze.

Tuttavia, il bambino non imita qualsiasi gesto, non soltanto perché egli opera una selezione tra le azioni o i modelli da imitare (non si imitano indistintamente tutti gli atti di cui si è testimoni, ma soltanto quelli che vengono percepiti come finalizzati, ovvero quelli che risultano utili per superare una difficoltà, o che sono inseriti in un determinato contesto esperienziale), ma soprattutto perché in alcuni momenti l'individuo, le cui capacità imitative si sviluppano con il progredire dell'intelligenza, è come impermeabile all'imitazione. La permeabilità all'esempio, o, meglio, a un determinato esempio, svanisce nel momento in cui l'esperienza riuscita e poi ripetuta giunge a cristallizzarsi in una regola di vita, nel momento in cui i modelli, i comportamenti imitati risultano trasformati in abitudini cognitive. In altre parole, la permeabilità all'esempio è inversamente proporzionale all'organizzazione delle regole di vita. Quando questa organizzazione è terminata, può verificarsi ancora un'imitazione accidentale, ma non si verifica appropriazione intima dell'esempio, non si verifica più integrazione.

Il concetto di imitazione e di esempio vengono precisati nella nona legge-guida, dove si ribadisce che l'imitazione dei gesti di cui si è testimoni ha tutte le caratteristiche delle esperienze *tâtonnées* riuscite, e che l'atto riuscito, inserito nella dinamica funzionale dell'individuo, provoca automaticamente la sua ripetizione. L'esempio, allo stesso modo dell'esperienza personale riuscita, tende a fissarsi in un automatismo che suscita una tendenza posta come base di una regola di vita talvolta inestirpabile. È come un anello incastrato nella catena vitale, a cui, più o meno a seconda della potenza degli altri anelli, donerà il suo aspetto e le sue qualità determinanti. L'esempio vivente ha uno straordinario potere educativo che supera di gran lunga quello della spiegazione,

della parola; quest'ultima acquista importanza solo nella misura in cui si armonizza con l'esempio. «La parola può rafforzare l'esempio: ma non riesce né a correggere né a preservare l'influenza dell'esempio»²⁹⁰.

L'imitazione è un'importante modalità di apprendimento che ha bisogno di modelli di riferimento validi e positivi sia in termini di procedure sia in termini di comportamenti. Ne deriva che occorre – specialmente in giovane età – vigilare molto attentamente sulla qualità degli esempi che vengono dati ai bambini; bisogna cercare di offrire loro esclusivamente esempi positivi, evitando la ripetizione di atti che si ritengono contrari alla loro educazione, o cercando di soddisfare i loro bisogni fondamentali²⁹¹, in modo tale da non permettere agli esempi negativi di influenzare in maniera decisiva il loro comportamento.

3.2.4. Le reazioni dell'individuo dinanzi agli ostacoli

Poiché spesso la vita è una corsa a ostacoli, il compito dell'adulto è quello di aiutare il bambino ad affrontare con successo le difficoltà, a superare le barriere che intralciano l'ascesa dell'essere. Ma che cosa succede, si interroga Freinet, se davanti all'individuo si presenta un ostacolo insormontabile? Esattamente ciò che accade quando l'acqua del torrente urta contro un masso che non riesce a superare. Si verifica dapprima un arresto dello slancio, uno choc, un brusco squilibrio; poi, il flutto respinto rifluisce su se stesso e contemporaneamente si produce una sorta di vuoto, una voragine che si apre all'improvviso, che la corrente impiega più o meno tempo a colmare, a seconda dell'altezza dell'ostacolo.

L'autore, lo vediamo, ricorre nuovamente alla metafora del torrente per presentare, nella decima legge-guida, due nuovi concetti: la nozione di choc o blocco psichico e quella di rimozione²⁹².

Nella sua ascesa vitale, l'individuo si scontra inevitabilmente con degli ostacoli. Se li può superare senza gravi conseguenze, allora diventano per lui degli stimoli che esaltano il suo sentimento di potenza. Nel caso contrario, si verifica uno choc più o meno violento, che induce l'instaurarsi di una forma di rimozione. Tale rimozione si manifesta come una sorta di vuoto mentale improvviso, che impiega più o meno tempo a colmarsi, suscitando molteplici reazioni atte

²⁹⁰ *Ivi*, p. 68.

²⁹¹ È nella soddisfazione pratica dei bisogni fondamentali del bambino che si ravvisa l'aspetto preventivo e terapeutico della pedagogia freinetiana. Il fanciullo che, a scuola, ha trovato un'attività a sua misura, rispondente ai suoi bisogni, resta impermeabile ai cattivi esempi che lo sfiorano soltanto, senza segnarlo profondamente.

²⁹² In ambito psicoanalitico, la rimozione è uno dei più potenti meccanismi di difesa dell'uomo e consiste nell'impedire a un contenuto psichico minaccioso di diventare consapevole.

a ristabilire l'equilibrio perduto. Il trauma subito, lo squilibrio che ne risulta, costituiscono una ferita della quale può rimanere una cicatrice talvolta indelebile, suscettibile di riaprirsi e di influenzare di nuovo il comportamento dell'individuo quando egli si trova ad attraversare dei periodi di crisi. Effettivamente, le conseguenze di un trauma psichico possono momentaneamente sparire, in quanto vengono come assorbite dall'individuo e immagazzinate nel subconscio, per poi ricomparire in determinate circostanze.

Le nozioni di choc e di rimozione conducono Freinet verso conclusioni che, specialmente per la prima infanzia, concordano perfettamente con le intuizioni della psicoanalisi. Nel bambino piccolo, predominano due bisogni utili ad assicurare la stabilità e l'esaltazione della vita: il bisogno di alimentazione, nel senso più ampio del termine (bisogno di respirazione, di creazione e di azione), e il bisogno di sicurezza e di difesa. Ogni ostacolo, momentaneamente insormontabile, che impedisce la soddisfazione normale di tali bisogni essenziali, costituisce sempre un pericolo e un errore.

In particolare, Freinet concorda con quegli psicoanalisti che fanno risalire alle crisi di svezzamento prematuro alcuni traumi posti all'origine di deviazioni organiche e di persistenti nevrosi. A suo giudizio, i genitori devono fare l'impossibile per soddisfare normalmente e naturalmente il bisogno di alimentazione del bambino nel corso del suo primo periodo di vita; devono cercare in tutti i modi di evitare i rumori assordanti e violenti, le sensazioni spiacevoli dell'odorato, del tatto, del gusto, che possono rappresentare degli intralci per la soddisfazione del bisogno di dominare l'ambiente esterno e che possono, quindi, causare uno squilibrio, suscettibile di provocare, a sua volta, avversioni, fobie e manie. È evidente dunque che Freinet riconduce tali disturbi alla mancata soddisfazione di bisogni fondamentali, assumendo una posizione totalmente differente da quella assunta da Freud, secondo il quale tali disturbi rimandano alla mancata risoluzione di problemi di natura sessuale.

Lo choc e la conseguente rimozione non sono le uniche reazioni ad ostacoli che il giovane essere non riesce a dominare. Può verificarsi, infatti, anche una deviazione, un'irregolarità nel processo di sviluppo che spinge l'individuo verso soluzioni errate. Se la crisi non è grave, egli seguirà nuovamente il percorso lineare della sua vita, momentaneamente deviato; così come accade «per la giovane pianta di grano che allunga smisuratamente il suo fragile stelo, posto sotto la pietra che si oppone al suo germogliare, per farlo rispuntare finalmente alla luce del giorno, curvo ma ancora in grado di compiere il proprio destino»²⁹³. Se, invece, la deviazione è più profonda, l'individuo non

²⁹³ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T. I)*, op. cit., p. 76.

ritrova più il suo percorso di vita originario; così come lo stelo non ritrova più la sua giusta posizione se l'inflessione è troppo marcata: «l'albero non ritrova più il suo appiombo, il tronco sale dritto, ma non secondo l'asse originario proprio della sua crescita. La deviazione è definitiva»²⁹⁴.

Freinet osserva, tuttavia, che tale deviazione può non essere necessariamente negativa: «nel suo nuovo appiombo l'albero troverà forse delle condizioni più favorevoli di crescita e di vita. L'individuo potrà forse meglio realizzare un destino che, modificato alla base, procede ugualmente vigoroso e potente verso l'equilibrio e l'armonia»²⁹⁵.

L'undicesima legge può aiutarci a chiarire il concetto di deviazione: «Se, nonostante i suoi sforzi, l'individuo non è in grado di superare un ostacolo che impedisce la realizzazione del suo destino, egli tenta finché non trova una via che gli permetta di evitare l'ostacolo e di ritrovare la sua linea normale di vita, conservando intatta, se non accresciuta, la sua potenza. Si è verificata una deviazione. Se l'ostacolo non è superato per tempo, o la potenza per dominarlo non è sufficiente, l'individuo si adatta alla deviazione e organizza la sua vita sulla base di tale deviazione, che lascia un segno più o meno definitivo su tutto il suo comportamento»²⁹⁶.

Se in seguito a questa deviazione, che lo ha orientato in un senso diverso rispetto a quello del torrente di vita, l'essere non riesce più a ritrovare la linea regolare tracciata dal torrente, non gli rimane che attuare un formidabile meccanismo di difesa: la sublimazione²⁹⁷ (dodicesima legge). Egli può nuovamente seguire la linea normale di vita, quindi orientarsi verso un destino benigno, spostando la curva creata dalla deviazione verso una tendenza positiva, ovvero adattando «la piega formatasi nel comportamento alle leggi superiori del destino umano»²⁹⁸.

Dalle leggi della deviazione e della sublimazione deriva quella che, agli occhi di Freinet, è la legge più importante: la compensazione²⁹⁹. Si tratta di una legge generale e universale atta a

²⁹⁴ *Ibidem*.

²⁹⁵ *Ivi*, p. 77.

²⁹⁶ *Ibidem*.

²⁹⁷ Tale termine, di impostazione psicoanalitica, definisce uno dei più frequenti meccanismi di difesa dell'Io, che consiste nel sostituire gli obiettivi naturali delle pulsioni istintuali (in particolare quelli sessuali ed aggressivi) con altri socialmente accettati. Freud, il primo a utilizzare tale termine nel 1900, chiama facoltà di sublimazione la proprietà di scambiare la meta originaria sessuale con un'altra, non più sessuale ma psichicamente affine alla prima. Nel corso della trasformazione di una spinta pulsionale in una attività sublimata, si ha un ritiro della libido sull'Io, che rende possibile la desessualizzazione della pulsione.

²⁹⁸ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T. I)*, op. cit., p. 77.

²⁹⁹ In ambito psicologico e psicoanalitico, la compensazione è un meccanismo – studiato soprattutto da Adler – di autoregolazione e difesa atto a mantenere un'adeguata omeostasi psichica o a ripristinare un equilibrio rotto; è la tendenza a riparare un'inferiorità o una frustrazione subita (di carattere fisico o psichico). Adler (*Prassi e teoria della psicologia individuale*, 1920) descrive la compensazione come una delle modalità che un individuo utilizza per superare il suo sentimento di inferiorità e per superare le situazioni difficili della vita. Si parla di *compensazione positiva* quando la persona tenta di ristabilire un equilibrio con sentimento sociale, di *compensazione negativa* quando si vuole ripristinare un equilibrio

rafforzare un dinamismo ancora in corso, al fine di ridare all'essere la massima potenza; tale meccanismo interviene quando l'individuo non risulta più in grado di realizzare il proprio destino. Tale nozione è definita nella tredicesima legge-guida.

L'energia che non può essere impiegata nella sua direzione normale non è mai perduta. Essa tende a generare nell'individuo un equilibrio non statico, bensì di potenza dinamica. L'energia inutilizzata è attratta dal dinamismo dominante, da quello che meglio riesce nella conquista della potenza. Questo è il principio della compensazione dinamica³⁰⁰.

Oltre alla forza di compensazione può instaurarsi anche un meccanismo di super-compensazione, quando la grande quantità di flusso vitale immagazzinata nel dinamismo dominante diviene adatto non soltanto a supplire alle parti inadempienti, ma anche a mobilitare, per iper-sviluppo, una potente energia orientativa dell'intero sistema. Anche questo concetto è chiarito nella tredicesima legge.

La tendenza dinamica che ha beneficiato della potenza inutilizzata dalle altre parti del meccanismo, tende ad accrescere smisuratamente la sua potenza e a impadronirsi del potenziale di forza dei dinamismi non colpiti. È una sorta di capitalizzazione che chiameremo super-compensazione dinamica³⁰¹.

- Deduzioni pedagogiche

Freinet indica una serie di regole generali di intervento educativo:

- ▲ evitare, tranne in casi realmente gravi, l'opposizione autoritaria nei confronti di una tendenza, perché l'individuo ritorna sempre a percorrere la strada da lui scelta, pur subendone un trauma o ritraendone una rimozione, per giungere al risultato desiderato;
- ▲ esaminare la forza delle tendenze e facilitare lo sviluppo di quelle che sembrano proficue;
- ▲ creare una serie di attività in grado di compensare e super-compensare le tendenze meno positive e di condurre tutte le potenzialità dell'essere verso il torrente di vita.

Il Nostro ha tentato – riuscendovi – di realizzare nella sua scuola l'educazione del lavoro, agganciando alle grandi tendenze vitali di base l'interesse profondo degli allievi. A suo avviso, è

dominando e danneggiando gli altri. Se al senso di inadeguatezza, avvertito come limitante e pericoloso per l'esistenza, si aggiungono altri sentimenti negativi, l'individuo mette in atto meccanismi di supercompensazione che perseguono obiettivi inconsci di perfezione e onnipotenza.

³⁰⁰ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T. I)*, op. cit, p. 79.

³⁰¹ *Ivi*, pp. 79-80.

con l'educazione del lavoro che è possibile far esplodere le tendenze positive, il potenziale vivo degli individui. Tale procedimento riesce meglio nel periodo della prima infanzia, quando l'evoluzione delle tendenze può ancora essere influenzata positivamente, quando le tendenze non risultano definitivamente fissate in regole di vita.

3.2.5. La misura dell'uomo

Nella visione freinetiana, l'uomo è il risultato di un susseguirsi di numerose esperienze e di infiniti *tâtonnements*, che si cristallizzano in regole di vita. Alla base del *tâtonnement*, Freinet pone l'insoddisfazione per la soluzione raggiunta. Il primo ed essenziale gradino dell'ascesa dell'uomo è costituito, a suo avviso, dall'inappagamento. L'uomo appare come un eterno insoddisfatto perennemente alla ricerca di una nuova soluzione agli insondabili problemi della conoscenza e dell'azione. Il bambino, in particolare, sembra non aver mai raggiunto pienamente il punto massimo di soddisfazione, lo scopo della vita; egli non è mai totalmente appagato, perciò cerca, indaga, riflette, compara, in breve tenta di soddisfare la sua sete di conoscenza. La volontà di sapere d'altronde sorge da un senso di disagio, da un sentimento di insoddisfazione o di mancanza che suscita il desiderio, il bisogno di colmare questo vuoto.

È in questa permanente insoddisfazione dinanzi all'infinità dei *tâtonnements* atti a ristabilire l'equilibrio vitale, che Freinet scorge la particolare misura dell'uomo. In base alla molteplicità delle esperienze *tâtonnées* promosse per soddisfare l'infinità di bisogni, è possibile stabilire la «scala dell'umanità» (quattordicesima legge-guida), segnata precisamente dai gradi dell'insoddisfazione dei bisogni, che provoca continuamente i più impegnativi *tâtonnements*. L'individuo che occupa il livello più elevato nella scala dell'umanità da lui elaborata è colui che sente la più profonda insoddisfazione di fronte ai problemi della vita, colui che non smette mai di sperimentare, al fine di tentare di realizzare il suo destino e la sua potenza.

Secondo il Nostro, un aspetto fondamentale del processo che conduce l'individuo alla conquista della potenza e dell'ignoto è lo strumento, ovvero l'oggetto che permette di superare l'ostacolo e che è alla base del progresso tecnologico. Così come nell'approccio sperimentale la ricerca o la messa a punto degli strumenti operativi rappresenta uno stadio importante del processo di sperimentazione, anche nel processo del *tâtonnement* il momento relativo alla progettazione e alla realizzazione degli strumenti di intervento è fondamentale.

Lo strumento costituisce, agli occhi di Freinet, l'elemento essenziale dell'educazione. Come avrò

modo di esplicitare più avanti, grazie all'impiego degli strumenti, l'uomo può accelerare e differenziare la sua esperienza *tâtonnée*, quindi costruire se stesso. Tale costruzione si realizza non soltanto per mezzo della conoscenza, dell'acquisizione formale di nozioni, ma attraverso il lavoro, agevolato dagli strumenti adatti, al servizio della personalità.

Ne deriva che occorre invertire, nell'ambito del processo di formazione, l'ordine delle funzioni: il lavoro e gli strumenti devono essere posti al primo piano della costruzione della personalità, illuminata da un pensiero profondo. La conoscenza più o meno astratta delle cose, lo sviluppo formale dell'intelligenza, dell'immaginazione, della memoria, devono essere perseguiti in funzione del lavoro e della solida costruzione dell'essere.

3.2.6. Il concetto di «tendenza»

L'uomo, in seguito a infinite esperienze *tâtonnées*, conserva intatto il suo bisogno insoddisfatto di conoscenza e di conquista. Nella sua ascesa, secondo un principio di economia dello sforzo che gli è connaturale, allo scopo di andare il più lontano possibile con un minimo dispendio energetico, l'individuo ripercorre meccanicamente i sentieri che ha tracciato o che hanno tracciato i suoi predecessori, si appropria dell'esperienza altrui, ripete automaticamente i *tâtonnements* che hanno avuto buon esito. In breve, l'individuo tende naturalmente ad acquisire la massima potenza con un minimo consumo di energia. Questa è la "legge dell'economia dello sforzo", ovvero la quindicesima legge-guida elaborata da Freinet, a cui è collegata la successiva legge-guida: "La breccia e le tendenze".

In virtù della legge dell'economia dello sforzo, non appena l'attività umana, nel corso del suo *tâtonnement*, scopre una breccia, ovvero un'apertura praticata nell'ostacolo che si oppone al suo cammino, si produce in tutto l'organismo una «tendenza», in virtù di un richiamo di potenza, a utilizzare questa breccia aperta per realizzare il proprio destino.

Se l'individuo è forte e l'ambiente è favorevole al suo sviluppo, gli atti essenziali dell'individuo diventano degli atti riusciti. Se queste condizioni ottimali non possono essere soddisfatte, se l'ambiente si dimostra ostile, si produce una tendenza verso gli atti che sono riusciti ad aprire una breccia. Quest'ultima si apre naturalmente nella direzione in cui il meccanismo dimostra di essere più solido e più efficiente, oppure nella direzione in cui l'ambiente oppone minore resistenza. Il richiamo che suscita la tendenza provoca una deflessione tanto più profonda quanto più è grande la differenza di potenziale tra il dinamismo offerto dalla breccia e l'impotenza presente nelle altre

direzioni. Gli atti riusciti in rapporto al richiamo della breccia si producono automaticamente come tutti gli atti riusciti, fissandosi in regole di vita indelebili.

- Deduzioni pedagogiche

È possibile, spiega Freinet, influire sulle condizioni dell'ambiente per permettere l'apertura di un gran numero di brecce e distinguere, nel fascio di tendenze che si viene a creare, gli effetti positivi da incoraggiare, rendendo il successo di una tendenza il più efficace possibile, e quelli negativi da contrastare, aprendo delle brecce ancora più potenti che funzionino da richiamo.

L'intervento praticato sulle tendenze permette dunque di orientare efficacemente il processo di formazione degli individui. Tale intervento non deve consistere nel riempimento drastico delle brecce aperte, anche se considerate come negative. Infatti, quando una corrente si è fissata, il creare con autorità uno sbarramento per ostruire la breccia può anche far ottenere un risultato immediato: la tendenza non si esteriorizza più, la corrente viene bloccata; ma, dato che non si è influito sulle cause di apertura della breccia, si produce dapprima un trauma e successivamente un fenomeno di rimozione. Lo sbarramento di fronte a un'apertura è solo una soluzione provvisoria che non raggiunge mai il suo scopo perché la tendenza non viene affatto modificata.

L'operazione inversa è facile ed efficace: bisogna aprire un'altra breccia per deviare la corrente. «L'acqua del ruscello scorre lentamente attraverso la falla. Praticate un'altra falla in una direzione differente: la corrente sarà deviata verso questa seconda uscita. (...) Una nuova corrente, una nuova tendenza si sostituirà lentamente alla precedente, di cui non resterà probabilmente alcuna traccia. Ecco perché tutta l'arte dell'educazione sembra consistere nella tecnica di apertura o di allargamento delle brecce positive»³⁰². L'educazione, osserva Freinet, deve diffidare dall'esaltazione anomala di tendenze, poiché essa rischia di creare dei gravi turbamenti che comprometterebbero l'armonia generale della personalità; «l'individuo, se è dominato da una tendenza, sebbene positiva, rischia di perdere il suo equilibrio vitale, alcune sue funzioni accessorie non si produrranno più con il loro ritmo normale; diventerà molto vulnerabile»³⁰³. Pertanto più che all'esaltazione delle tendenze, occorre mirare all'armonia razionale dell'insieme delle tendenze.

Riassumendo, al fine di preservare l'equilibrio dell'individuo, occorre cercare di contrapporre alle tendenze meno positive nuove brecce suscettibili di correggere la deflessione nascente, al fine di ottenere quell'insieme armonioso di tendenze che si svilupperanno forti in tutte le direzioni,

³⁰² *Ivi*, pp. 105-106.

³⁰³ *Ivi*, p.107.

come in un'esplosione armoniosa di vita.

3.2.7. Il ruolo dell'ambiente nello sviluppo dell'individuo

Freinet interpreta l'atto educativo a partire dall'indissolubile rapporto di dipendenza tra soggetto e ambiente. Egli afferma, infatti, che educare significa adattare all'ambiente la crescita dell'individuo, in vista della piena efficacia del suo essere. Tale processo di adattamento è di una importanza primaria nella prima infanzia, ovvero nel periodo in cui è possibile influire efficacemente sulla costruzione in atto della personalità, ponendo rimedio ai possibili errori e deviazioni. A suo giudizio, soggetto e ambiente formano una dialettica ineludibile: l'ambiente esterno si sovrappone quasi inspiegabilmente ai processi di crescita e alle reazioni individuali; queste ultime, connesse alle risposte dell'ambiente, variano in base a esso, si rafforzano o si attenuano conformemente a quanto l'ambiente è in grado di offrire all'essere. Le relazioni dell'individuo con l'ambiente sono da lui analizzate tenendo conto del sottile gioco dei "sostegni-barriera", ovvero degli elementi dell'ambiente (sociale, familiare, naturale) che interagiscono con l'individuo, facilitando od ostacolando il suo sviluppo. Con l'espressione "sostegni-barriera", il maestro francese si riferisce da una parte agli aiuti che l'ambiente offre all'individuo nel corso del suo sviluppo, e dall'altra ai limiti o impedimenti imposti da esso, o, in generale, alle difficoltà di ordine prevalentemente affettivo che l'individuo incontra durante la sua crescita.

L'individuo, davanti a una difficoltà, ricorre inizialmente alle sue risorse personali; poi, se queste non sono sufficienti, si rivolge all'ambiente circostante, dove incontra i sostegni-barriera, che possono assumere funzioni differenti: coadiuvante, monopolizzatrice, di rifiuto. Da un punto di vista evolutivo, la famiglia è il primo di questi sostegni; essa svolge prevalentemente un ruolo di aiuto, ma assolve un ruolo monopolizzatore quando organizza la vita del bambino senza tener conto delle sue tendenze, o di rifiuto quando si trasforma esclusivamente in barriera. Rientra tra i sostegni-barriera anche la scuola, che, a giudizio di Freinet, è freddamente monopolizzatrice e respingente, in quanto inizia il bambino a una tecnica di vita che sopprime le sue risorse personali.

L'autore presenta i sostegni-barriera nella diciassettesima legge: «Nel corso dei suoi *tâtonnements* l'individuo misura ed esercita non soltanto le proprie possibilità, ma cerca anche di aggrapparsi all'ambiente circostante per ricevere degli aiuti, dei sostegni suscettibili di rafforzare il suo potenziale di vita. Ma l'ambiente è più o meno favorevole, più o meno docile, più o meno utile. Esso è ora sostegno, ora barriera; il più delle volte è una complessa miscela di entrambi. In

definitiva, è dalla posizione e dal gioco di questi sostegni-barriera che deriva il comportamento dell'individuo di fronte all'ambiente»³⁰⁴.

Freinet distingue: i sostegni-barriera familiari; i sostegni-barriera sociali; i sostegni-barriera naturali; i sostegni-barriera individuali. Il bambino, ancora molto debole e dipendente dall'ambiente, ricorre all'aiuto che gli viene dall'esterno. Il primo di questi aiuti è quello offerto dalla famiglia, specialmente dalla madre, la quale rappresenta il prolungamento della personalità fisiologica e psichica del bambino. «La madre è uno strumento meraviglioso che risponde dolcemente e intuitivamente alle richieste del giovane essere inquieto»³⁰⁵. È, dunque, dalla madre che inizia quel complesso sistema di ricorsi all'ambiente esterno, che raddoppia il processo di crescita e di reazione individuale. Il bambino, mosso dai propri bisogni, tenta di soddisfarli; se la madre lo aiuta nella soddisfazione di tali bisogni, egli sarà orientato verso una soluzione positiva, favorevole, che tenderà a ripetersi, a influenzare il comportamento e a trasformarsi in regola di vita; se, invece, la madre si rifiuta di essere uno strumento volto alla soddisfazione dei desideri del bambino, questi ricercherà altri rimedi. Forte della sua prima esperienza con la madre, il fanciullo tenta di fare degli altri individui, della natura, della società, il prolungamento della propria potenza.

I sostegni-barriera, osserva Freinet, non devono essere né troppo lontani, affinché il bambino possa appoggiarvisi se ne ha bisogno, né troppo vicini, affinché questi possa avere spazio sufficiente per realizzarsi. La posizione di questi sostegni-barriera potrà variare a seconda delle esigenze dell'ambiente, delle possibilità degli individui, della loro forza di reazione personale o dell'aiuto che talvolta sono costretti a chiedere all'ambiente. In alcuni casi è la funzione di sostegno che primeggia, in altri prevale quella di barriera; in realtà le due funzioni dovrebbero controbilanciarsi: la funzione di sostegno non deve prendere il sopravvento sulla funzione di barriera, che non deve, dal canto suo, rappresentare esclusivamente un ostacolo limitante. Così come l'eccessivo aiuto offerto dall'ambiente esterno impedisce lo sviluppo autonomo dell'individuo, troppi limiti non costituiscono mai dei veri aiuti ai fini di una crescita equilibrata: gli individui oppressi dalla tirannia delle barriere, perdono la loro individualità. Pertanto, durante il processo di crescita dell'individuo, le tre agenzie educative per antonomasia – la famiglia, la scuola e la società – non devono assumere né comportamenti che ostacolano l'equilibrio vitale dell'individuo, né atteggiamenti eccessivamente coadiuvanti o iperprotettivi.

L'individuo, spinto da uno slancio vitale, tenta di soddisfare i suoi bisogni fondamentali, cerca

³⁰⁴ *Ivi*, pp. 119-120.

³⁰⁵ *Ivi*, p. 115.

di andare sempre più avanti, di superare se stesso continuamente, con un dinamismo e una forza crescenti. Se incontra un ostacolo e, riunite le sue forze, riesce facilmente a superarlo, riprende il suo cammino come se niente lo avesse turbato; se, invece, s'imbatte in un ostacolo che non può dominare, si verifica una sorta di trauma, di squilibrio. In questo ultimo caso, l'individuo, che ha chiaramente bisogno di soccorso, sceglie come primo tipo di sostegno quello personale: l'individuo in difficoltà mobilita le sue forze, abbozza dei gesti suscettibili di ristabilire l'equilibrio secondo il processo del *tâtonnement* sperimentale.

Se il primo soccorso personale si dimostra impotente, l'individuo si pone alla ricerca di altre soluzioni, facendo prima di tutto appello al sostegno-barriera della famiglia, senza il cui appoggio non potrebbe sopravvivere. Nel sostegno-barriera familiare, così come negli altri tipi di soccorsi, possono presentarsi tre ordini di fatti.

1. La famiglia incarna perfettamente il ruolo di sostegno-barriera positivo. Essa aiuta l'individuo a soddisfare il suo bisogno di potenza e costruire il proprio Io armonico.
2. La famiglia assume la veste di sostegno-barriera oppressivo. Essa non tiene conto delle virtualità e dei bisogni del bambino. In questo modo, il giovane essere non organizza la sua vita in funzione delle sue esigenze, ma in funzione del rifugio familiare, al quale non sa sottrarsi.
3. La famiglia, trascurando il suo ruolo formativo ed equilibrante, assolve esclusivamente una funzione di sostegno-barriera respingente.

Nel caso in cui l'individuo non trovi nella famiglia una fonte sicura di risorse, cerca aiuto altrove. Disorientato, si rivolge ai sostegni-barriera della società, le cui reazioni sono identiche a quelle del sostegno-barriera familiare: o la società assume un ruolo di aiuto, e l'individuo trionfa sulle difficoltà, oppure interviene in modo oppressivo, prevaricante, o ancora assume un atteggiamento di rifiuto, e l'individuo è costretto a dirigersi verso altre soluzioni. Ricorre quindi al sostegno-barriera della natura. Se anche in questo caso l'individuo non ha ricevuto l'aiuto di cui necessita, non gli rimane che ricorrere al sostegno-barriera individuale; non gli resta che appellarsi alle sue possibilità, alle risorse personali, per cercare di riconquistare il suo potenziale di vita, compiendo svariati tentativi, fino a che uno di essi avrà un buon esito e si trasformerà in regola di vita.

Le possibili reazioni dell'individuo, indicate da Freinet nella diciottesima legge ("Il meccanismo dei sostegni-barriera"), di fronte ai sostegni-barriera e alle loro diverse attitudini definite nella suddetta legge – positiva, oppressiva, respingente – possono essere così riassunte: attaccamento

provvisorio al sostegno-barriera di tipo favorevole che soddisfa momentaneamente il bisogno di potenza; assoggettamento alla sollecitudine passiva di un sostegno-barriera di tipo oppressivo; insoddisfazione che suscita l'abbandono di un sostegno e il tentativo di ricercarne altri; rifugio cieco, disperato e ostinato in una forma di sostegno di ultima scelta.

▲ Le tecniche di vita

Secondo la teoria freinetiana, ogni esperienza riuscita è all'origine di una tendenza, che fissandosi e strutturandosi, diviene regola di vita. Questa regola di vita si iscrive così profondamente nel comportamento fisiologico, mentale e psichico dell'individuo che la si potrà nascondere, ma non se ne potranno eliminare le tracce profonde. Se nell'insieme delle regole di vita, una si dimostra particolarmente efficace, allora si produce una breccia nel sistema comportamentale dell'individuo, un'apertura che richiama a sé tutte le forze disponibili, subordinando l'intero processo vitale al successo di questa regola di vita. Si produce ciò che Freinet chiama tecnica di vita, basata su una regola di vita che ha aperto una breccia potente e dilagante nel processo vitale dell'individuo. Tale tecnica di vita è il risultato dell'organizzazione più o meno metodica delle reazioni dell'individuo di fronte ai sostegni-barriera.

La diciannovesima legge-guida riassume così tale concezione: «Nella sua ostinata ricerca di potenza, l'individuo che non può vittoriosamente affrontare la vita utilizza sistematicamente la breccia aperta da una tendenza che diviene regola di vita: d'ora innanzi, intorno a questa breccia, a questo strumento di potenza, si organizzerà tutto il comportamento individuale. Una breccia aperta e fissata in regola di vita, un complesso di regole di vita che vanno generalizzandosi fino a condizionare l'intero comportamento dell'individuo, si stabiliscono in tecniche di vita indelebili. Tale organizzazione sistematica in tecnica di vita può avere dei vantaggi, ma rischia di compromettere le basi della costruzione umana. Quanto più questa tecnica di vita è limitata e schematica, tanto più è fragile e pericolosa; quanto più è differenziata e complessa, tanto più è solida e benefica»³⁰⁶.

3.2.8. Il torrente di vita

Per far meglio comprendere il processo attraverso il quale l'individuo riesce a superare gli ostacoli che gli impediscono di soddisfare i suoi bisogni essenziali e di conquistare il suo

³⁰⁶ *Ivi*, pp. 139-140.

potenziale di vita, Freinet riprende lo schema del torrente di vita.

Lontano dal torrente iniziale, l'individuo può smarrirsi in zone che non gli sono più familiari. Avendo perso la direzione, si dirige verso un crescente squilibrio, verso uno stato di lotta e disarmonia generante errori e sofferenze. Può anche accadere che l'individuo che ha perso la sua direzione rifiuti di seguire la direzione principale e decida di adottare regole di vita che si oppongono ad altre correnti di vita parallele e alla direzione originaria. Bisognerà allora intervenire per far seguire all'individuo smarrito e disorientato la direzione normale della corrente.

Oppure può succedere che l'individuo si diriga verso lo stagno apparentemente quieto e calmo, ancora più lontano dalla sua linea normale di vita, abbandonando il torrente. E ciò rappresenta sempre un rischio. Come appunto afferma la ventesima legge-guida ("Il torrente di vita"), «l'uomo deve fare l'impossibile per affrontare la complessità del torrente di vita. In questo torrente, il mettersi anche solo per poco al di fuori della corrente rappresenta sempre un fallimento e un errore che conduce a un ritmo di vita rallentato, volto a scopi che non sono più essenziali. La migliore soluzione è quella di liberarsi, partendo in anticipo, assumendo il comando del gruppo»³⁰⁷. D'altronde colui che riesce a prendere il comando, conquista una visione più sicura della strada da seguire; mentre colui che abbandona il torrente non può più rientrarvi senza l'intervento deciso di una forza esterna.

Da quanto detto si deduce, sul piano pedagogico, che il ruolo dell'educatore consiste nell'aiutare l'individuo a realizzare la propria vita rimanendo nel torrente dinamico di vita, l'unico a detenere la vera potenza. L'azione di rinforzo e di direzione del torrente di vita deve effettuarsi nei periodi di vita in cui ha più probabilità di successo e di efficacia, ovvero nel corso della prima infanzia, dove l'azione misurata, intelligente ed efficace dei sostegni-barriera assume una vitale importanza in ordine all'armonizzazione delle regole di vita dell'individuo.

Tuttavia, osserva Freinet, gli adulti tendono ad allontanare i bambini da tale torrente, dirigendoli verso la riva o lo stagno, poiché il torrente di vita è troppo rapido, troppo complesso, troppo dinamico. La concezione stessa della scuola rappresenta un fallimento. La scuola organizza le attività scolastiche che le sono specifiche, ma che hanno pochi rapporti con la vita quotidiana extra-scolastica in cui gli allievi sono immersi. È come se la scuola fosse ferma al primo piano dell'edificio che l'individuo deve costruire. In questo primo piano, a cui i bambini possono accedere non prima dei sei anni, il fanciullo è trasportato in un altro mondo, in cui tutto è differente rispetto al pian terreno dove fino ad allora ha vissuto. La nuova vita ha un altro ritmo, si

³⁰⁷ *Ivi*, p. 151.

sviluppa secondo altre leggi, alle quali l'individuo si adatta più o meno rapidamente, ma che comunque non sono valide per il piano terreno; di conseguenza si verifica sempre un disadattamento: se il bambino si integra perfettamente nello stile di vita del primo piano, ovvero della struttura scolastica, è molto probabile che egli rimanga disorientato non appena ritorni al piano terreno, ovvero al piano della vita reale, il cui ritmo è più naturale e più funzionalmente ancorato nel processo di crescita.

Freinet ritiene che sia assolutamente sbagliato considerare possibile un'educazione specifica del primo piano, poiché, a suo avviso, l'unica educazione effettiva ed efficace è l'educazione della vita attraverso la vita. Tale errore ha comportato la creazione di un dualismo. L'individuo è portato a credere che ci siano due piani nella vita: quello dell'esperienza *tâtonnée*, empirica, più o meno efficace, e il piano della conoscenza formale. Infine, a suo giudizio, il problema della formazione sussisterà inalterato finché ci si limiterà a riformare passivamente i metodi scolastici; a suo avviso, la ristrutturazione deve essere più profonda e deve coinvolgere contenuti e valori.

Secondo il maestro francese, non bisogna trascurare le risorse personali del fanciullo, impedendogli di compiere le proprie esperienze, perché ciò significa iniziarlo a una tecnica di vita anormale che sopprime quasi totalmente l'apporto personale. A suo giudizio, l'educatore non deve assumere un atteggiamento esageratamente coadiuvante e protettivo, eliminando tutti gli ostacoli che il bambino incontra lungo il suo percorso di vita, anche quelli che potrebbero fungere da stimoli per un'ulteriore crescita. Così come non deve esagerare nel senso del rifiuto, assolvendo esclusivamente la funzione di barriera; il bambino è un essere incompleto che non può vivere da solo, che ha bisogno delle cure della famiglia e della scuola, al fine di perfezionare l'esperienza che è alla base della sua vita.

Bisogna, invece, inserire il processo educativo in quello della natura e della vita sociale, al fine di assicurargli la massima efficacia. Occorre lasciare che il bambino compia liberamente le sue esperienze *tâtonnées*, perché è così che si foggiano l'intelligenza e la ragione, attraverso il ricordo di esperienze tentate e la consapevolezza dei rapporti che si sono stabiliti fra di loro. Ecco perché, per Freinet, è necessario che ci sia *tâtonnement*, senza di cui non può esserci né ricordo né confronto, quindi né intelligenza³⁰⁸ né ragione. D'altronde – come afferma Rousseau nell'Emilio – la memoria e il ragionamento si sviluppano l'una assieme all'altra; «quando si concepisce, si confronta»³⁰⁹.

³⁰⁸ Da un lato, senza memoria non potrebbe verificarsi l'avanzamento dell'intelligenza, che dovrebbe senza posa riscoprire come risolvere gli stessi problemi. Dall'altro, senza intelligenza, la memoria non potrebbe esistere: una conoscenza prima di essere immagazzinata deve essere fabbricata, creata, razionalmente costruita, al fine di poter essere assimilata e, infine, memorizzata.

³⁰⁹ J.J. Rousseau, *Emilio*, op. cit., p. 115.

Secondo il maestro francese, se non si compiono delle esperienze, non può prodursi il ricordo, né si può effettuare una comparazione, quindi conoscere. Di qui il primato dell'esperienza nel processo conoscitivo ed educativo, che è confermato dalla pratica pedagogica. I dati geografici, per esempio, che si insegnano agli alunni senza mai fare diretto riferimento alla loro personale esperienza, non sono del tutto comprensibili perché non possono essere ricondotti, riferiti a questa esperienza. Ciò spiega anche l'incapacità dell'alunno di comprendere la storia, perché questa comprensione presuppone l'acquisizione della nozione di tempo e di durata, e questa nozione non può essere assunta se non con un'esperienza personale³¹⁰.

Partendo da questi presupposti, il maestro francese ha tentato di stabilire il piano generale dell'educazione prescolastica.

1. Prima tappa: soddisfazione dei bisogni fisiologici (sana e corretta alimentazione, aria pura, calore, luce, pulizia). Si tratta di bisogni primari, dalla cui soddisfazione dipende il futuro successo scolastico³¹¹.
2. Seconda tappa: organizzazione dei riflessi e delle reazioni che sono alla base delle regole di vita. In questa prima fase educativa, occorre concentrare l'attenzione sulla conservazione di una perfetta salute e sull'organizzazione metodica e armoniosa di un ambiente favorevole.
3. Terza tappa: organizzazione dell'esperienza *tâtonnée* diretta dei bambini. In questa terza fase, occorre permettere al bambino di compiere esperienze in tutti i campi: qui risiede il grande segreto dell'educazione nel corso della prima infanzia. Il bambino arriva in un mondo in cui tutto è mistero per lui, in cui tutto è da esplorare; il suo campo di sperimentazione è infinito se l'adulto, anziché limitarlo arbitrariamente, mette a sua disposizione quegli strumenti che consentono l'approccio sperimentale alla realtà.

3.2.9. La natura: il «sostegno-barriera» più efficace

La natura rappresenta, agli occhi di Freinet, quanto di più benefico possa esserci per i bambini,

³¹⁰ Nell'insegnamento della storia bisogna fare diretto riferimento all'esperienza del bambino (il "vicino" psicologico), capovolgendo i ritmi e le direzioni di presentazione della materia: da oggi a ieri. Tale insegnamento ha bisogno – a livello elementare e medio inferiore – di una revisione che tenga conto delle capacità maturate in ordine alla comprensione di ciò che è posto nel tempo e nello spazio. La pura presentazione cronologica dei fatti non serve, poiché mancano al fanciullo quelle strutture cognitive che gli consentono di capire la storia fatta da adulti e per adulti. Per approfondimenti vedasi: M. V. C. Jeffreys, *L'insegnamento della storia secondo il metodo delle linee di sviluppo* (1939), Firenze, La Nuova Italia, 1983.

³¹¹ Si noti che per Rousseau, la prima educazione corrisponde all'età dell'allattamento: irrobustire il corpo dal primo momento della vita è di estrema importanza in vista della stessa futura educazione dell'anima.

in quanto offre una gamma inesauribile di sostegni e di barriere, che danno ai giovani esseri l'esatta misura delle loro possibilità e della loro potenza. Nella natura, il bambino non riporta mai un insuccesso radicale e definitivo. «Essa è come una stazione animata dove si susseguono numerosi treni nella direzione in cui si vuole andare»³¹². L'essere che si è ben presto integrato nella natura sente e accetta le barriere da essa innalzate, che rappresentano certamente delle limitazioni al suo bisogno di potenza, ma mai definitive.

Secondo il Nostro, i bambini dovrebbero essere lasciati liberi di immergersi totalmente nella natura. Affinché ciò avvenga è necessario che la scuola sia posta in campagna, poiché la scuola immersa nella natura offre, oltre alla salubrità dell'aria, infinite occasioni di esperienze e illimitati stimoli³¹³. Il suo obiettivo principale è quello di costruire – e riuscirà nel suo intento – una riserva di bambini, una sorta di parco naturale, provvisto degli elementi essenziali di vita: un fiume, della sabbia, possibilmente una collina con rocce e grotte, degli alberi, un angolo di bosco con animali selvatici, la natura coltivata, con i suoi prati, il suo grano, i suoi frutti, i suoi animali. Ciascun bambino può trovare in questa oasi dei sostegni-barriera positivi che compensano l'aridità di alcune barriere familiari o sociali e lo aiutano a continuare la sua ascesa istintiva verso la conquista della vita.

A giudizio di Freinet, l'educazione attraverso la vita e la natura costituisce il substrato profondo su cui potrà poggiare l'ulteriore formazione, l'acquisizione di equilibrio e potenza, l'orientamento verso regole di vita che agiranno dinamicamente sul processo individuale e sociale dell'evoluzione umana.

Non ci dovrebbe mai essere educazione fuori dalla natura, senza una partecipazione diretta alle sue leggi, al suo ritmo, ai suoi obblighi. Nella costituzione e nella funzione degli altri sostegni-barriera dovremo sempre ispirarci all'esempio che la natura ci offre. È in questo senso che ritroveremo la via regia di un'educazione efficace e valida³¹⁴.

Freinet sembra dunque sposare la concezione rousseauiana³¹⁵ secondo cui l'ambiente naturale

³¹² *Ivi*, p. 159.

³¹³ Si osservi che per Rousseau, un'educazione fondata sul principio della natura non può compiersi che laddove la natura è più autentica, ovvero in campagna: «le città sono il baratro della specie umana. In capo a qualche generazione le razze periscono o degenerano; bisogna rinnovarle, ed è sempre la campagna che fornisce tale rinnovamento» (J. J. Rousseau, *Emile*, citato in G. Giulietti, op. cit., p. 56.). Tale modello di scuola, ossia di «riserva naturale infantile», è condiviso anche da Ferrière, per il quale l'edificio scolastico è bene situarlo in una tenuta di campagna.

³¹⁴ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T. I)*, op. cit., p. 165.

³¹⁵ Il concetto di natura in Rousseau si adatta a due differenti significati: natura come realtà spirituale nel suo libero svolgimento personale; e natura come legge di natura, distinta e anteriore allo sviluppo della personalità spirituale. Anche in Freinet il termine natura acquisisce una duplice accezione: leggi e principi

costituisce l'ambiente educativo per eccellenza, in quanto rappresenta l'ambiente più ricco e che meglio si adatta alle necessità dell'individuo. Tuttavia il maestro francese, pur promuovendo un'educazione naturale e pur considerando la natura come il sostegno-barriera più efficace, non stabilisce una netta separazione tra natura e società. Egli non condivide affatto l'idea di educare l'allievo nello "stato di natura", al riparo dalle influenze negative provenienti dalla società, isolandolo ed estraniandolo dalla cultura sociale. A suo avviso, il bambino deve essere educato a stretto contatto con l'ambiente – naturale e sociale³¹⁶ – che lo circonda, primaria fonte di stimoli per lo sviluppo della personalità, quindi fattore decisivo nel processo educativo e formativo.

L'affermazione del fondamentale ruolo dell'ambiente non deve portare ad immaginare il processo educativo come unilaterale, quindi ad attribuire tutta la responsabilità all'ambiente, annullando l'attività del maestro o dell'adulto. Il compito dell'educatore consiste nell'orientare i primi *tâtonnements* dei bambini e nel favorire il più possibile l'esperienza riuscita in vista dell'affermazione della loro potenza, quindi nell'organizzare l'ambiente di esperienza del fanciullo, modellando e ridimensionando gli elementi dell'ambiente suscettibili di condurre il soggetto a conseguire gli obiettivi prefissati; consiste nel promuovere quegli atti che facilitano il divenire personale e nell'intervenire allorché il bambino è bloccato da una difficoltà per lui insormontabile. Il processo educativo risulta dunque attivo in triplice modo: attivo l'alunno, attivo il maestro e attivo l'ambiente in cui essi agiscono.

Possiamo concludere la prima parte della disamina del *Saggio*, affermando che poiché la vita è un torrente e poiché non ci si può opporre a questo dirompente fiotto, il compito dell'educatore deve consistere nel facilitare l'ascesa dell'individuo verso la potenza e l'equilibrio, verso la conquista della vita, a partire dalla prima infanzia, periodo ideale per l'azione educativa. È ideale non solo perché è l'età in cui l'individuo si costruisce e dunque l'età in cui si può efficacemente influire su questa costruzione, ma anche perché si è ancora in tempo per correggere le possibili deviazioni, in quanto l'individuo è ancora permeabile all'intervento di regole di vita che controbilanciano progressivamente le norme di vita negative.

Servite e rafforzate sempre la vita. Temete più lo sbalottamento delle rive insicure o la calma anormale dello stagno, lontano dal flusso della corrente, che l'impetuosità della vita. Servite la vita. È avanzando secondo la corrente che si hanno maggiori possibilità di orientarla e dominarla³¹⁷.

della natura; fattori costitutivi dell'individuo.

³¹⁶ In Freinet è evidente un'attenzione particolare all'ambiente, sia naturale sia socio-culturale. Lo dimostrano le numerosissime "sortie-enquêtes", nel corso delle quali i suoi alunni avevano modo di osservare tanto l'ambiente naturale quanto la comunità locale, valicando così le marmoree mura scolastiche che arginano l'infantile scoperta e conquista del mondo.

³¹⁷ *Ivi*, p. 169.

Facilitare l'ascesa del bambino, aiutarlo nell'acquisizione della massima potenza vitale, quindi nella migliore realizzazione del suo essere, significa permettergli di compiere esperienze in tutti i campi: qui risiede il grande segreto dell'educazione nel corso della prima infanzia. Il giovane essere arriva in un mondo in cui tutto è mistero per lui, in cui tutto è da esplorare; il suo campo di sperimentazione è infinito se l'adulto, anziché limitarlo arbitrariamente, mette a sua disposizione quegli strumenti che consentono l'approccio sperimentale alla realtà.

3.3. Sviluppo irregolare dell'individuo: rieducazione di tecniche di vita sostitutive

Nel corso dei *tâtonnements* volti alla soddisfazione del suo bisogno di potenza, l'individuo posto in un ambiente avverso scopre di essere in grado di soddisfare autonomamente tale bisogno essenziale, ricorrendo ad un surrogato che gli dà l'illusione di questo appagamento, ricorrendo a una tecnica di vita autosufficiente e indipendente dall'ambiente.

Per supplire dunque all'impotenza funzionale o all'arbitrio dei sostegni-barriera, il giovane essere tende a formarsi delle tecniche di vita succedanee, che saranno tanto più tenaci quanto più appariranno come una suprema risorsa, ovvero quanto più i sostegni forniti dall'ambiente si riveleranno inefficaci in vista della conquista del potenziale di vita. Freinet pone l'accento, evidenziandone la gravità, sul fatto che tali tecniche tendono a presentarsi come soluzioni universali per tutte le difficoltà che l'individuo incontra fin dall'inizio della sua avventura esistenziale.

La prima regola di vita sostitutiva che il lattante si crea, nel momento in cui le sue richieste di aiuto non vengono accolte, è la suzione del pollice. Se, grazie al pianto, riesce a soddisfare i suoi bisogni, tale attività costituirà soltanto un episodio casuale; se, invece, le sue richieste di aiuto non vengono accolte, il bambino ripiegherà su questa soluzione scoperta per caso, che apparirà come un supremo rifugio che procura un'illusione della soddisfazione organica. A causa della continua ripetizione dell'atto, la suzione del pollice si presenterà come una regola di vita sostitutiva, a cui l'individuo ricorrerà tutte le volte che non potrà realizzare l'atto corrispondente ai suoi bisogni. Questa regola sostitutiva sarà parzialmente o totalmente abbandonata soltanto quando un'altra regola di vita più efficace dominerà la natura del fanciullo.

Freinet riconosce in questo atteggiamento una reazione vitale: il bambino crede di aver trovato un rimedio supremo che, in ogni circostanza, è in grado di ridonargli quella minima potenza

indispensabile per la realizzazione del suo destino. Si tratta, a suo avviso, di un atteggiamento propriamente attivo, in quanto il giovane essere utilizza tutte le sue risorse personali per affrontare le prime difficoltà della vita. Costui si rifugia in una regola di vita sostitutiva perché questa gli appare come la soluzione suprema, senza la quale il suo equilibrio è in grave pericolo, come l'unica forma d'aiuto disponibile ed efficace per la conquista del suo potenziale di vita. Ecco perché tale pratica è così difficile da sradicare.

La suzione del pollice è una forma di auto-soddisfazione a cui è inutile se non pericoloso opporsi, poiché in essa il bambino trova il minimo di potenza che la vita reale gli nega; pertanto, l'ostilità da parte dei genitori non farà altro che portare il fanciullo a rifugiarsi ancora di più in questa forma di auto-soddisfazione. Costui si è rifugiato in questa regola di vita perché non ha trovato altrove la potenza elementare che gli è indispensabile; occorre quindi aiutarlo a trovare una regola di vita più normale che soddisfi i suoi bisogni essenziali.

La tecnica preventiva suggerita da Freinet per allontanare il bambino da questa pratica consiste nel fornirgli dei sostegni-barriera favorevoli, vigilando sul successo delle sue esperienze *tâtonnées* e sulla loro realizzazione in regole di vita naturali ed efficaci. A suo avviso, è soprattutto dal disconoscimento della necessità dell'esperienza *tâtonnée* che derivano la maggior parte degli errori che spingono il bambino verso le regole di vita sostitutive. Tutte le esperienze *tâtonnées* sono preferibili alla passività; bisogna perciò permettere al bambino di compiere tali esperienze, orientandolo verso quelle che sono suscettibili di procurargli la massima efficienza e la massima potenza. Bisogna creare nuove inflessioni, suscitare altre correnti di vita e di interesse che, grazie al dinamismo dell'azione, lentamente attenueranno fino a rendere superflue le linee di vita sostitutive.

Il problema è che gli adulti, avendo superato lo stadio del dinamismo, cercano, per pigrizia, delle soluzioni statiche, immemori del fatto che la natura del fanciullo è essenzialmente dinamica. Di qui lo scontro inevitabile tra i giovani, i quali, spinti da un veemente impulso vitale, non possono fare a meno di correre, e gli adulti, i quali si ostinano egoisticamente ad arrestare lo slancio vitale dei giovani esseri, a opprimerli, a intimidirli davanti allo spettacolo del torrente impetuoso della vita. Le regole sostitutive, ammonisce Freinet, rappresentano «la cicatrice della catena che gli adulti pongono intorno al collo della gioventù. Abbiate il coraggio di spezzare la catena e di allentare il collare!»³¹⁸.

³¹⁸ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T. II)*, op. cit., p. 14.

3.3.1. L'auto-soddisfazione sessuale

Freinet applica la spiegazione relativa alle regole di vita sostitutive a una delle manifestazioni più importanti del meccanismo di tale regole: l'auto-soddisfazione sessuale. Egli, lungi dal fare della libido, intesa come forza sessuale, il centro dei complessi che caratterizzano l'individuo, affronta il tema della sessualità partendo dal presupposto che quel che rende la sessualità un problema in vista del regolare sviluppo dell'individuo, sia il fatto (apparentemente banale) che essa risulta intimamente legata al mistero della vita, alla questione della nascita dei bambini. Tale questione, come osserva sapientemente Freud, rappresenta «la più antica e più scottante domanda che mai si sia posta l'umanità immatura»³¹⁹.

Di conseguenza, l'interesse intellettuale del bambino per gli enigmi della sessualità si rivela in un'età incredibilmente precoce, antecedente la pubertà; ciò non è legato, come vorrebbe Freud, alla supposta presenza nel giovane essere di un vero e proprio impulso sessuale, ma all'innegabile esistenza in lui di un istinto alla conoscenza. Quest'ultimo porta il bambino a cercare fin da subito di comprendere il mistero della vita, in virtù di quell'esperienza *tâtonnée* che egli è obbligato a perseguire al fine di potersi adattare al mondo in cui è immerso. I fanciulli compiono moltissime esperienze relativamente al tema della sessualità, esplorando il proprio corpo. Tali sperimentazioni sono indipendenti dal desiderio sessuale, non hanno niente a che vedere con la sessualità; sono delle semplici ricerche, delle indagini, delle esplorazioni.

Freinet non afferma ciò per via di una credenza mistica nella purezza innata dei bambini, ma perché ritiene sia la loro innata curiosità, e non certo un bisogno sessuale specifico, che li spinge a ricercare delle risposte in merito al problema della nascita, un mistero che egli ha bisogno di penetrare. Tale mistero diviene tanto più inquietante quanto più, nel corso dell'esperienza *tâtonnée*, il fanciullo si scontra con il segreto, con il rifiuto di spiegazioni, con risposte fantasiose, con la proibizione di ogni esplorazione o manifestazione sessuale. Le false e ambigue spiegazioni fornite dagli adulti in merito al delicato tema della sessualità, una volta smascherate, non fanno altro che nuocere allo spontaneo spirito indagatore del bambino, incrinare la fiducia da lui riposta negli adulti ed acuire il suo turbamento. Quest'ultimo è quindi la conseguenza di una mancanza di spiegazioni chiare intorno a un tema così importante quale quello della nascita, che porta il fanciullo a porsi delle domande e a cercare da solo delle risposte, quasi sempre distorte, a parlare in segreto dei temi sessuali che gli sembreranno osceni e deprecabili.

³¹⁹ S. Freud, *La psicoanalisi infantile*, Roma, Newton Compton, 1990, p. 30.

Il Nostro ritiene che la curiosità relativa alla nascita, sia nel caso che i genitori abbiano ingannato il bambino, sia nel caso in cui i compagni abbiano prevenuto la lezione degli adulti, possa dar luogo a svariati disturbi comportamentali. Per far fronte a queste deviazioni occorre non prevenire la curiosità del bambino, ma soddisfarla attraverso un'oggettiva istruzione sessuale; rispetto alle cattive abitudini, non bisogna impiegare mai la soggezione né l'intimidazione, ma mantenere nel bambino la fiducia in se stesso e negli adulti. I bambini devono familiarizzare con gli aspetti più importanti della vita, come la nascita, la morte e la sessualità. Non bisogna occultare i temi sessuali; bisogna invece permettere ai fanciulli di assistere a conversazioni riguardanti tali temi, al fine di iniziarli a poco a poco ai misteri della vita sessuale.

Secondo lo stesso Freud, è indispensabile trattare fin da principio i temi riguardanti la sessualità alla stregua di qualsiasi altro argomento. La scuola, in particolar modo, ha il dovere di non sottrarsi alla trattazione dei fatti sessuali. Gli elementi fondamentali della riproduzione e il loro significato dovrebbero essere spiegati nel corso di lezioni riguardanti il regno animale, facendo rilevare come una stessa organizzazione essenziale sia comune all'uomo e agli animali superiori. Il bambino dovrebbe ricevere un'istruzione sui fatti specifici della sessualità umana al termine delle scuole elementari, prima di cominciare le medie, vale a dire prima del compimento del decimo anno di età. Se la naturale curiosità del bambino troverà adeguata soddisfazione a ciascun livello di apprendimento, non diventerà mai eccessiva o morbosa.

Come già affermato in precedenza, il maestro francese riconosce e sottolinea l'importanza delle scoperte di Freud (subconscio, meccanismo di compensazione e sublimazione), le quali hanno indubbiamente permesso l'avanzare della scienza psicologica, nonché della neurologia e della psichiatria. Tuttavia egli non accetta il pansessualismo freudiano, ovvero la tendenza a considerare tutti i problemi dell'essere umano come manifestazioni di un solo e unico problema sessuale³²⁰. Nell'analisi freudiana, la sessualità infantile, sottoposta a rimozione, rappresenta una delle energie

³²⁰ La teoria della sessualità costituisce l'aspetto della psicoanalisi che ha generato nei suoi confronti le maggiori opposizioni, anche da parte dei suoi discepoli. A. Adler, per esempio, rifiutando la concezione freudiana, per lui troppo sessualistica, della vita psichica, sostiene che la *libido* sessuale rappresenta solo una parte di quell'universale tendenza alla propria auto-affermazione, all'acquisizione di forza, di abilità e di conoscenza, di quella spinta energetica, da lui definita «volontà di potenza», intendendo con quest'ultima l'aspirazione a superare l'inferiorità rispetto agli altri uomini e alle cose, e a raggiungere quindi una condizione di superiorità. La nevrosi, secondo lo psicoanalista austriaco, va collocata in questo contesto, e va ricercata in un sentimento di insicurezza o inferiorità, dovuto spesso a deficienze organiche. Inoltre, C. G. Jung, il più celebre fra gli allievi di Freud, ma anche il più lontano da lui, rifiutando il pansessualismo del maestro, interpreta la *libido* come l'equivalente dell'energia psichica e vitale, come motore di ogni manifestazione umana, come un'energia associata agli istinti della vita, ossia come una «spinta» (egli stesso la paragona a all'*élan vital* di Bergson) che non si limita al solo ambito sessuale.

più efficaci per la formazione dei sintomi delle nevrosi, il cui complesso nucleare è rappresentato dal complesso di Edipo o di Elettra (desiderio del bambino di possedere sessualmente il genitore di sesso opposto, che genera la prima repressione nel bambino e nella bambina). Secondo Freud, la sessualità – che non è in lui identificata con il congiungimento con un individuo di sesso opposto, ai fini della procreazione – appare prima dell'epoca della pubertà. Già a partire dalla nascita, il bambino manifesterebbe delle tendenze erotiche: le sensazioni piacevoli suscitate dalla bocca, dalle labbra (attività suzione) e da altri organi procurerebbero un autentico piacere (libido). A suo giudizio, nell'epoca dell'infanzia, la cosiddetta fase latente, la sessualità non è assente, ma temporaneamente addormentata. La pulsione sessuale in quest'epoca è prevalentemente autoerotica (parte da pulsioni e zone erogene singolari che, indipendentemente le une dalle altre, trovano un certo piacere in qualità di unica meta sessuale), mentre nella pubertà incontra l'oggetto sessuale (la persona da cui parte l'attrazione sessuale).

Freinet, allontanandosi radicalmente dal padre della psicoanalisi, ritiene che non abbia senso considerare come sessuali dei processi che non partecipano alla funzione sessuale. Non ha senso, per esempio, affermare che il piacere di poppare o di succhiarsi il pollice rappresenta un piacere sessuale. A suo avviso, le manifestazioni che appaiono prima della pubertà non rientrano nella sfera della consapevolezza: sono istintive, involontarie.

Nella ventunesima legge-guida (“Sull'origine del complesso sessuale”), il Nostro afferma che, prima della pubertà, in un individuo privo di deficienze organiche, allevato in condizioni di vita normali e favorevoli, non possono verificarsi deviazioni legate alla sessualità, ovvero problemi specificamente sessuali, poiché non esiste, dal punto di vista organico, alcun bisogno sessuale propriamente detto, o, meglio, cosciente prima di tale epoca. Pertanto, a suo giudizio, il complesso sessuale non è provocato dalla repressione di un bisogno sessuale, ma dagli errori dell'intervento adulto, dalla posizione negativa dei sostegni-barriera; è il risultato di errori familiari, sociali, religiosi, che suscitano delle reazioni anormali di difesa, dei comportamenti anomali che possono essere spiegati senza necessariamente supporre un contenuto sessuale prematuro. Si tratta semplicemente di una reazione dinanzi a un mistero inquietante, la cui soppressione – attraverso un'educazione positiva e realistica – eliminerebbe errori e ipocrisie, impedendo la nascita di complessi o deviazioni.

Nella sua esperienza *tâtonnée*, nella sua ostinata ricerca volta a penetrare il mistero che lo circonda, il bambino trova svariate soluzioni, che si iscrivono in regole di vita e che accompagnano le seguenti reazioni: diffidenza, impotenza, turbamento, paura, ansia, timore dell'ignoto, odio

contro i genitori, etc. A poco a poco, grazie alle scoperte fatte durante svariate esperienze, il bambino riuscirà ad afferrare il mistero della nascita. Nondimeno, la timidezza nata dal sentimento di impotenza non sparirà automaticamente quando cesseranno le condizioni che l'hanno provocata; la paura, il senso di vuoto, la gelosia e l'odio nei confronti dei genitori, diventano un elemento permanente di squilibrio che rischia di influenzare il comportamento generale.

Tutto ciò è meglio esplicitato nella ventiduesima legge ("La vera fonte delle nevrosi"), in cui si afferma che l'esistenza e l'exasperazione del mistero sessuale, gli errori commessi dagli adulti, i quali si rifiutano di soddisfare il bisogno del bambino di afferrare questo mistero, suscitano delle acute reazioni di difesa e di attacco, che si iscrivono dapprima in tendenze, poi in regole di vita, che non scompaiono insieme alla causa che le ha generate e che provocano un grave squilibrio, minando la formazione di un assetto stabile della personalità. Freinet ravvisa in tale processo la causa dell'esacerbazione di certe malattie che evolvono in nevrosi incurabili.

Nel corso delle sue esperienze *tâtonnées*, lo abbiamo visto, il bambino privo di risorse cerca in se stesso una soluzione ai problemi che lo affliggono. Questi, bloccato da un fallimento o da un sentimento di impotenza, è portato a cercare una compensazione nell'auto-soddisfazione. Tenta, per esempio, di appagare un impellente bisogno di cibo. Questa esperienza di appagamento lo spingerà in futuro a soddisfare questo bisogno, che non sarà più fisiologico, soltanto per sentirsi nuovamente appagato. Questa tendenza può cristallizzarsi in regola di vita, quindi iscriversi definitivamente nel comportamento dell'individuo. Altri meccanismi compensatori simili messi in atto dal giovane essere rimandano all'abitudine di succhiarsi il pollice, di mangiarsi le unghie, di palpare i propri organi sessuali.

Freinet si sofferma su quest'ultima abitudine, che, come sostenuto nella ventitreesima legge-guida ("l'auto-soddisfazione sessuale"), non presenta, prima della pubertà, nessuna particolare e autentica caratteristica sessuale. Non si tratta di una reazione a dei bisogni specificamente sessuali, di una perversione, ma di una reazione compensativa attuata dall'individuo che non ha potuto appagare il suo impulso di potenza vitale, che non è riuscito con altri mezzi ad acquisire o a salvaguardare il proprio potenziale di vita. Ne deriva che l'auto-soddisfazione sessuale non è diversa dalle altre pratiche di auto-soddisfazione che tendono a trasformarsi in regole di vita sostitutive. Tuttavia tale pratica è considerata dagli adulti come un atto perverso da contrastare. La loro feroce opposizione, le loro minacce e intimidazioni, le loro accuse per dei reati che il bambino non sa nemmeno di aver commesso, non fanno che alimentare un permanente sentimento di

colpevolezza ed aggravare, così, l'angoscia infantile.

In definitiva, Freinet non intende proporre un trattamento terapeutico per le nevrosi, scorgendo in quello psicoanalitico l'unico trattamento valido, ma una soluzione preventiva: preservare o ristabilire l'equilibrio psico-fisico dell'individuo, normalizzando tanto lo stato fisiologico, attraverso l'attuazione di pratiche naturiste, quanto lo stato psichico, attraverso l'utilizzo di strumenti di liberazione quali la scrittura libera, l'auto narrazione, il disegno libero.

Il maestro francese ritiene sia giusto andare a cercare nella prima infanzia l'origine di certe nevrosi tenaci, poiché ogni regola di vita adottata durante questi primi anni acquisisce l'ineluttabilità e la permanenza funzionale dei riflessi che, iscritti nel comportamento fisiologico degli individui, sono difficili da neutralizzare. Tuttavia reputa sia sbagliato ravvisare un complesso sessuale in quella che è semplicemente una reazione davanti a un mistero conturbante. A suo giudizio, anziché esaminare il contenuto strettamente sessuale di questo complesso, occorre considerare il ruolo delle barriere, quindi l'attitudine monopolizzante o di rifiuto degli adulti. Bisogna cercare delle soluzioni esclusivamente nella direzione dell'annientamento di questo mistero, evitando i segreti e le minacce, il cui unico effetto è quello di accrescere il turbamento del fanciullo, che nasce quasi sempre da un mistero la cui conoscenza è a lui preclusa.

Ne deriva che per prevenire l'insorgere dei cosiddetti complessi sessuali, occorre inserire il mistero sessuale nel circuito normale dell'esperienza umana, promuovendo un'efficace e naturale educazione alla sessualità. Soltanto la natura, sostegno positivo per antonomasia, è in grado di spiegare senza dover ricorrere a delle menzogne, a delle invenzioni fantasiose, il fenomeno naturale della procreazione. L'ideale sarebbe perciò educare il bambino in un luogo immerso nella natura, per esempio in campagna, oppure in una *Reserve d'enfants*, frammento di campagna posto vicino alla città, dove poter assistere quotidianamente a fenomeni naturali legati alla sessualità, quali l'impollinazione, l'accoppiamento di animali, etc. In tale ambiente naturale, l'educatore deve lasciare liberi i bambini di compiere le proprie esperienze, assumendo un atteggiamento schietto e trasparente, fornendo delle spiegazioni chiare e mai ambigue, al fine di non contribuire ad espandere l'alone di mistero che circonda il tema della sessualità.

Ad ogni modo, i complessi non derivano dalla sola scelta di regole di vita sostitutive che suppliscono all'impotenza funzionale o all'arbitrio dei sostegni-barriera. Il male sarebbe relativo, infatti, se il bambino fosse libero di ricorrere a queste soluzioni di ripiego, nell'attesa di poter forse affrontare nuovamente la vita. Le cose si complicano perché l'adulto si oppone arbitrariamente alla pratica deplorabile senza offrire la possibilità di trovare un'altra soluzione più razionale, senza

aiutare il fanciullo nella ricerca del successo e della potenza. Allora questi si aggrappa a ciò che considera come sua suprema risorsa e reagisce adoperando tutti i mezzi a sua disposizione, al fine di mettere in pratica quella regola di vita che gli consentirà di vincere lo squilibrio e l'impotenza.

Ora, l'atteggiamento favorevole dell'adulto, gli inviti a rimbarcarsi sul treno della vita, fanno sì che l'individuo abbandoni la pratica sostitutiva a beneficio di regole di vita più naturali ed efficienti. Nondimeno, nel momento in cui queste regole di vita si trasformano in tecniche di vita, qualsiasi intervento correttivo si rivela sterile. Ne deriva che bisogna evitare che il giovane essere venga a trovarsi in una situazione senza via d'uscita che lo spinge verso soluzioni di ripiego devianti, che lo induce a rifugiarsi in regole di vita sostitutive che gli donano l'illusione della potenza elementare. In che modo? Permettendogli di compiere le proprie esperienze *tâtonnées* in un ambiente naturale il più ricco possibile. Tali esperienze rappresentano la base decisiva delle regole di vita positive del fanciullo suscettibili di soddisfare i suoi bisogni essenziali e di organizzare funzionalmente la sua vita.

Concludendo, è evidente che la tecnica preventiva rimane la più efficace: mettere al servizio del bambino dei sostegni-barriera favorevoli, quindi evitare quelli respingenti o monopolizzanti, dirigere le esperienze *tâtonnées* del bambino verso il successo, affinché possano evolvere in regole di vita benefiche.

3.3.2. L'origine scolastica di alcune regole di vita sostitutive

Nell'analisi freinetiana, la scuola spesso, anziché rappresentare un sostegno-barriera positivo, ovvero un ambiente in grado di influire decisamente sul destino dell'infanzia, un luogo in cui favorire le esperienze *tâtonnées* del bambino in vista del rinforzo permanente della sua potenza, costituisce un ambiente prevaricante, poiché reprime qualsiasi manifestazione autentica e spontanea della personalità dell'allievo, e respingente, poiché, rifiutando di offrire un valido aiuto per la soddisfazione dei bisogni essenziali dell'alunno, spinge quest'ultimo a ricercare soluzioni di ripiego, a rifugiarsi in regole di vita succedanee.

Grazie all'esperienza *tâtonnée* condotta nell'ambiente familiare e sociale, il bambino ha sperimentato dei metodi empirici e intuitivi volti alla soddisfazione del suo bisogno di potenza. Tuttavia la scuola pretende di imporre al fanciullo altri metodi di risoluzione dei problemi che gli pone la vita. L'educatore ragiona esclusivamente secondo il suo punto di vista di adulto, disdegnando quel che è stato acquisito precedentemente dai suoi alunni attraverso l'esperienza

tâtonnée, da lui considerata come un'inutile perdita di tempo. Invece di lasciar procedere a tentoni il bambino, anziché permettergli di compiere reiterati tentativi, egli seleziona anticipatamente le esperienze che questi potrà e dovrà intraprendere, riducendo al minimo il *tâtonnement*, presentandogli e inculcandogli il più rapidamente possibile i risultati dell'esperienza passata, ovvero condotta da altri uomini.

In ambito scolastico, l'esperienza personale è considerata come un processo troppo lento, troppo imperfetto, con troppi rischi di errore. Con lo scopo di evitare rischi e perdite di tempo, si pone l'allievo in un ambiente che presenta possibilità di esperienza *tâtonnées* eccessivamente ridotte. Si prepara quindi una bella strada diritta, sgombra da ostacoli e costellata di conoscenze considerate sicure e definitive, al fine di permettere al bambino di avanzare, di raggiungere più velocemente e con più sicurezza i piani superiori del suo edificio, a partire dai quali costui potrà più rapidamente affrontare la vita. Ed è questo il più grande errore della scolastica. Si tratta, infatti, di un progresso inautentico che suscita inevitabilmente un sentimento di inadeguatezza e di insoddisfazione, che origina, a sua volta, l'opposizione infantile ai procedimenti scolastici, che pretendono, in nome del metodo, di sopprimere ogni *tâtonnement*. È perché avverte la fragilità di questi procedimenti che il giovane essere ritorna sempre alla sperimentazione, all'esperienza *tâtonnée*, assolutamente indispensabile per l'affermazione della personalità infantile che tenta di costruirsi e di modellarsi autonomamente, secondo le sue linee di vita, e che tenta ostinatamente di sfuggire alla mano adulta tesa non per facilitare il suo sviluppo, ma per privarla abusivamente di una formazione che le è essenziale. Bisogna pertanto facilitare l'esperienza *tâtonnée* che include l'errore iniziale, corretto sotto l'impulso permanente di quel bisogno di potenza che permette l'ascesa verso l'armonia.

Nondimeno non è sufficiente, spiega Freinet, permettere e organizzare le esperienze *tâtonnées*; occorre anche aiutare il bambino a sistematizzare, a giudicare, a comparare tali esperienze per accelerarne il processo e per far sì che gli atti riusciti possano favorire altri successi. Non basta offrire ai bambini la possibilità di una ricca esperienza *tâtonnée*; bisogna anche prevedere il materiale e la tecnica che renderanno tale esperienza più rapida, più completa, più profonda. L'esperienza *tâtonnée* è specificatamente personale, ma essa può e deve essere arricchita e resa rapidamente efficace tramite le comparazioni con l'esperienza *tâtonnée* di coloro che circondano il fanciullo. A tal fine, occorre porre il bambino nell'ambiente vivo del lavoro, mettendo a sua disposizione una vasta gamma di strumenti, offrendogli esempi positivi, quindi permettendogli di osservare e imitare gesti esperti, che rappresentano un complemento dell'insufficiente e dominante spiegazione verbale. Gli esempi vivi e dinamici che il bambino imita spontaneamente, uniti

all'utilizzo di strumenti e di tecniche che rendono più efficienti la riuscita, consentono di facilitare e di accelerare le fasi del *tâtonnement*.

L'errore della scolastica consiste nel pretendere di partire dalla spiegazione, dalla teoria, dalle leggi, che non sono che il risultato dell'esperienza, la sistematizzazione delle sue conquiste. È grazie all'esperienza che le si scopre, le si avvalora, e che si acquisisce realmente la consapevolezza della loro portata e della loro utilità pratica. Bisogna dunque, partendo da una concezione dinamica della vita, ristabilire a scuola il processo naturale del *tâtonnement* sperimentale, l'unico in grado di fare della formazione un'ascesa progressiva e autentica.

Come già affermato precedentemente, attraverso il *tâtonnement*, a partire dal grafismo, il bambino approda alla scrittura e alla lettura. Progressivamente, i segni tracciati sul foglio bianco prendono forma e acquisiscono senso: il caso si trasforma in successo, e il successo riprodotto e sistematizzato approda alla tecnica. Le parole differenziate divengono degli strumenti vivi di cui il bambino si servirà per raccontare e raccontarsi. Il bambino passa naturalmente dallo scarabocchio al disegno, da questo all'imitazione dei segni grafici, di parole e di lettere, e all'utilizzo di queste parole e di questi segni, fino a raggiungere la padronanza del linguaggio scritto, che gli permetterà di esaltare la sua potenza. Per quanto riguarda la matematica e le scienze, queste, lo abbiamo visto, sono delle tecniche esclusivamente *tâtonnées*. Quando si cerca la soluzione di un problema, non si fa altro che procedere a tentoni: si elaborano delle ipotesi, si compiono dei tentativi, si effettuano delle comparazioni per trovare le condizioni sperimentali più adatte a risolvere il problema.

È evidente che l'esperienza *tâtonnée* finalizzata, ovvero condotta in un ambiente favorevole che offre ai fanciulli degli scopi attivi, è posta da Freinet alla base del processo educativo e dello stesso processo vitale. Il giovane essere ha bisogno di esplorare e dominare l'ambiente e di accomodare a quest'ultimo il proprio Io e le proprie reazioni vitali. L'esplorazione *tâtonnée*, che ha per scopo autentico quello di possedere l'ambiente, e l'accomodamento, volto all'acquisizione della potenza e dell'equilibrio, rappresentano i primi stadi della crescita dell'individuo.

Questi due stadi sono caratterizzati sostanzialmente dalla pratica delle relazioni permanenti con l'ambiente per la strutturazione della personalità e dalla ripetizione degli atti riusciti per integrarli nell'essere. Dopo aver a lungo esplorato l'ambiente circostante, dopo essersi adattato all'ambiente, dopo aver organizzato il quadro delle sue reazioni, il bambino parte alla conquista del mondo, per assoggettare tale ambiente al suo potenziale di vita: giunge allo stadio del lavoro.

Freinet non pone tra il periodo dell'assestamento o accomodamento e il periodo del lavoro quella tappa che si ritiene assolutamente specifica all'infanzia: il gioco. A suo giudizio, infatti, gioco

e lavoro si confondono, non essendo il gioco che una forma di lavoro meglio adattata, rispetto al lavoro arbitrario degli adulti, alle necessità funzionali dei bambini; un lavoro che si svolge in un ambiente e a un ritmo veramente a loro misura. Egli attribuisce il nobile nome di lavoro a ogni attività che ha per scopo la soddisfazione dei bisogni funzionali dell'individuo e che è, come tale, ricercata naturalmente dal bambino che ha superato la tappa dell'assestamento e che si preoccupa quindi di dominare l'ambiente per accrescere e conservare il suo potenziale di vita.

Si tratta del «lavoro-gioco», che permette di provare quella sensazione euforica dell'essere che domina sempre più l'ambiente, accrescendo il suo potenziale di vita ed affermandosi. Secondo Freinet, se il bambino fosse dominato dall'esaltazione di un «lavoro-gioco» in grado di procurargli una sufficiente soddisfazione del suo bisogno di potenza, non avrebbe più bisogno di ricorrere a delle regole di vita sostitutive.

Ne consegue che a scuola e in famiglia bisogna organizzare praticamente il «lavoro-gioco» o il «gioco-lavoro», a cui il bambino ricorre quando non può svolgere il «lavoro-gioco». Quest'ultimo, come dichiara la ventiquattresima legge-guida ("Il lavoro come correttore delle regole di vita sostitutive"), costituisce il processo naturale di soddisfazione da parte dell'individuo dei suoi bisogni essenziali. «Nella misura in cui la famiglia e la scuola giungono a organizzarne la possibilità, il bambino acquisisce la potenza, si imbarca con slancio e armonia nella direzione del suo torrente di vita. Ogni errore o ogni imperfezione nell'organizzazione di questo lavoro si traduce in fallimento o impotenza, nella nascita di regole di vita sostitutive tanto più virulenti quanto più l'errore e il fallimento sono sensibili»³²¹.

3.3.3. Regole sostitutive di vita: tra negatività e positività

Non avendo ricevuto, in ambito familiare o sociale, un valido aiuto per risolvere in modo normale i problemi che la vita presenta e non avendo trovato neppure nella natura la soddisfazione compensatrice indispensabile, alcuni individui non sono giunti a soddisfare i propri bisogni essenziali. Di conseguenza, si dirigono verso svariate regole di vita sostitutive (auto-soddisfazione sessuale, bulimia, mania di bere o di fumare, suzione del pollice, etc). Procedono a tentoni, si orientano verso l'uno o l'altro surrogato, tentano diverse soluzioni per attenersi a quelle che sembrano riuscire e che si fissano poi in regole di vita. Tali soluzioni di ripiego procurano loro una soddisfazione artificiale che sostituisce la soddisfazione naturale ostacolata.

³²¹ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T.II)*, op. cit., p. 77.

Il processo determinante è ancora una volta quello dell'esperienza *tâtonnée*, nel corso della quale si tenta di ritrovare, anche solo per un istante, l'illusione dell'indispensabile sentimento di potenza. La causa del bisogno di soddisfazione sostitutiva è dunque sempre la stessa: squilibrio vitale a seguito del respingimento dell'individuo da parte dei sostegni-barriera.

Le varie prove messe in atto dall'individuo inquieto per sopperire all'abbassamento del suo potenziale di vita si traducono in gravi disturbi – la cui componente fisiologica non va naturalmente sottovalutata – quali, per esempio, i tic nervosi, la balbuzie, i tremori, le fobie alimentari, etc. L'individuo, interpretando spesso questi complessi come un mezzo benefico, tende a conservarli, a integrarli nel proprio comportamento.

Tuttavia è possibile intervenire prima che questi disturbi si trasformino in regole di vita. Bisogna aiutare i bambini a realizzare esperienze positive, a riportare delle vittorie esaltanti, badando alla permanenza del loro sentimento di potenza. Non bisogna, invece, imporre dei divieti, quindi cercare di rimuovere una pratica negativa, ma tentare di correggere gli errori, cercando di risalire all'origine di tale pratica, quindi tentando di eliminare le cause che l'hanno suscitata; altrimenti si rischia di veder comparire una nuova abitudine o una nuova mania. Inoltre, è importante prendersi cura non soltanto della salute psichica, ma anche di quella fisica, cercando di conservare il più possibile l'energia e l'armonia vitale, quindi tentando di far scomparire lo squilibrio fisiologico funzionale che ha indirizzato il *tâtonnement* verso strade devianti.

Quando le condizioni fisiologiche e l'atteggiamento prevaricante o respingente dei sostegni-barriera impediscono all'individuo di uscire da una situazione di inferiorità e di realizzare il proprio destino secondo un percorso regolare tracciato da autentiche linee di vita, questi è costretto a ricorrere a delle regole di vita sostitutive, a delle soluzioni di ripiego, che rappresentano tutto ciò che gli resta in vista della sua salvezza.

Nondimeno, anziché lasciare il bambino dedicarsi a una faticosa esperienza *tâtonnée* al fine di trovare una soluzione accettabile, lo si può indirizzare verso altre possibilità, verso regole di vita sostitutive meno nocive, verso regole succedanee che possono rivelarsi benefiche, ovvero in grado di ricondurre l'essere, seppure lungo un percorso deviato, all'armonia e alla potenza.

Tra queste ultime figura il gioco, o, meglio, il «gioco-lavoro», che è, lo abbiamo visto, un surrogato del «lavoro-gioco», in quanto è desiderato dal bambino tutte le volte in cui quest'ultimo non può essere svolto, allorché non ha la possibilità di inserirsi in un circuito di vita autentica. Questa regola di vita può dimostrarsi benefica perché evita all'individuo circondato da sostegni-barriera respingenti e prevaricanti il pericolo delle deviazioni. Giocando, il giovane essere realizza,

procedendo al suo ritmo, i gesti vitali che non ha potuto compiere nell'ambiente degli adulti all'insegna di divieti e limitazioni; entra in una dimensione che non corrisponde alla vita autentica, ma che ne procura, sebbene in misura ridotta, le stesse soddisfazioni di potenza e di superiorità.

Freinet annovera tra i surrogati favorevoli anche la superstizione e la religione, ovvero quelle potenze misteriose alle quali l'individuo minacciato dal mistero o dall'ignoto si appella per cercare di riconquistare l'indispensabile potenza che gli negano i sostegni-barriera della natura, della famiglia o della società. Tali forze misteriose, che procurano una sensazione di potenza illusoria, indietreggiano inesorabilmente all'avanzare della conoscenza, la quale offre la possibilità di conseguire razionalmente la sicurezza individuale e sociale, di acquisire delle tecniche di vita sicure. Ora, è perché la nostra conoscenza è ancora imperfetta, che permane nel caduco essere umano il bisogno di ricorrere a queste supreme risorse, di dominare i misteri della vita e della morte mediante procedimenti non scientifici.

Agli occhi di Freinet, le più importanti regole di vita sostitutive aventi una funzione positiva sono l'arte e la letteratura. Questi formidabili strumenti di auto-soddisfazione permettono all'individuo, attraverso un ripiegamento su se stesso, attraverso la riflessione sulle sue potenzialità, attraverso l'espressione del suo "Io" autentico, di raggiungere il torrente di vita, di reintegrarsi nell'ambiente, di ritrovare intuitivamente le grandi e profonde linee di vita orientate in direzione del destino. Le varie forme di esteriorizzazione dell'interiorità (il canto, la danza, il disegno, la scrittura, la poesia, etc.) aiutano l'essere in balia degli errori dei sostegni-barriera a ricongiungersi con le grandi linee di potenza, di armonia e di vita, ad evadere dal suo stato di inferiorità. A suo avviso, l'espressione artistica, l'amore per la musica, per la pittura, per la letteratura, costituiscono delle regole di vita sostitutive suscettibili di evolvere positivamente, di elevarsi, di trasformarsi in strumenti di soddisfazione superiore in grado di innalzare l'individuo «al di sopra delle barriere fino alla comunione suprema con gli uomini»³²². Ne deriva che occorre orientare il fanciullo verso l'espressione artistica e le soddisfazioni che essa procura, verso la purezza e l'amore per il bello, verso il linguaggio intimo e universale dell'arte, promuovendo costantemente una personale e libera creazione artistica e una partecipazione all'esperienza umana, che generano una soddisfazione attiva e profonda.

Riassumendo, spesso l'individuo, respinto dai sostegni-barriera o imprigionato nei loro meccanismi monopolizzanti, è costretto a compiere da solo un *tâtonnement* che, come afferma Freinet nella venticinquesima legge ("una gerarchia dei valori delle regole di vita sostitutive e le

³²² C. Freinet, *Essai de psychologie sensible* (T.II), op. cit., p. 109.

possibilità che restano di ritrovare la potenza"), può condurlo verso pratiche nocive che tendono ad ancorarsi nel comportamento per degenerare in regole di vita ben radicate. Tuttavia è quasi sempre possibile far avanzare i bambini, orientandoli verso regole di vita meno dannose, verso quelle regole che permetteranno loro di ritrovare l'equilibrio e la potenza, conducendoli verso la «soddisfazione artistica che è come la sublimazione delle auto-soddisfazioni dei gradi inferiori, e, al di là del godimento artistico, fino all'espressione e alla realizzazione artistica, che rappresentano l'esaltante volo verso le vette volto a ritrovare le linee di vita e riconquistare la potenza»³²³.

3.3.4. I processi di acquisizione *tâtonnés*

Freinet, lo abbiamo visto, ravvisa nell'esperienza il fondamento del processo conoscitivo. Attraverso l'esperienza *tâtonnée*, attraverso la riproduzione sistematica delle esperienze riuscite, si acquisiscono conoscenza e cultura, che non sono altro che una sistematizzazione dell'esperienza *tâtonnée*. La sistematizzazione delle conclusioni pratiche e degli insegnamenti di questa esperienza è favorita dallo strumento, catalizzatore del *tâtonnement*, nonché motore del progresso e della civiltà.

Per il Nostro, c'è solo un modo per accedere alla conoscenza: «partire umilmente dal fondo, dall'esperienza *tâtonnée* empirica, poi dall'esperienza *tâtonnée* metodica e scientifica, e approdare alla conquista graduale ed intima degli strumenti, attraverso un processo accelerato che permette a ciascun individuo di edificare la propria personalità con una dignità e una potenza massime»³²⁴.

Freinet ribadisce dunque la necessità funzionale per ciascun individuo di costruire, con una velocità massima, il proprio edificio, testando con l'esperienza la solidità delle sue basi; di salire maestosamente in alto, fino alla realizzazione autentica del suo destino, fino al raggiungimento della potenza vitale. Grazie agli strumenti perfezionati, l'individuo può accelerare tale processo di costruzione. Ciò non comporta un adattamento passivo agli strumenti offerti dalla civiltà, ma un adattamento dello strumento all'uomo, il quale deve – in virtù del principio dell'esperienza *tâtonnée* – rigettare gli strumenti che non servono alla realizzazione del suo destino, al consolidamento delle sue fondamenta personali, o che, pur permettendo effettivamente di raggiungere più in fretta le vette agognate, compromettono i principi stessi della vita, del suo equilibrio, apportandogli una potenza illusoria ed effimera.

È il bisogno di equilibrio, istintivo e generale, avvertito dall'uomo sia a livello psichico sia a

³²³ *Ivi*, p. 112.

³²⁴ *Ivi*, p. 137.

livello fisico, che lo induce a rifiutare gli strumenti che nuocciono a questo equilibrio, o che non lo assicurano, e a perfezionare quelli che lo favoriscono. È nella misura in cui il bambino ha potuto continuare lentamente le sue esperienze, ha potuto alleviare il proprio turbamento davanti all'ignoto attraverso la ricerca personale, la sperimentazione, che egli conserverà l'equilibrio o ristabilirà l'equilibrio rotto, rinforzando le basi della sua personalità o ricostruendo il proprio complesso seguendo delle linee armoniche.

Occorre pertanto promuovere un'educazione che, attraverso il lavoro-gioco, l'attività funzionale e vitale, ridia al bambino il senso profondo dello strumento, posto al servizio del bisogno di elevazione, di ricerca e di potenza dell'uomo, facendo sì che esso diventi come il prolungamento delle sue mani, che lo dirigeranno, lo domineranno e se ne serviranno in vista della costruzione di una personalità potente ed equilibrata, in vista di un divenire orientato verso la potenza e la liberazione. Bisogna favorire un'educazione che integri il linguaggio, attraverso cui si esprime il proprio pensiero, la scrittura, tramite cui tale pensiero viene impresso nella materia, la lettura, grazie alla quale si comprende il pensiero altrui, nel destino della personalità, nella vita; un'educazione che utilizzi questi formidabili ed indispensabili strumenti, che sono in grado di economizzare l'azione materiale senza separare quest'ultima dall'espressione, per assicurare la rapida ascesa della personalità umana, nell'armonia individuale e sociale, per garantire l'acquisizione di una cultura «che sia un giorno la vera scienza di vita, una scienza pratica, umana, che accresca costantemente la potenza dell'uomo dinanzi alla natura»³²⁵.

Il ruolo dell'educazione consiste dunque nel mettere a disposizione del fanciullo degli strumenti differenziati attraverso cui poter avanzare nel cammino verso la conoscenza, accrescendo la propria potenza dominatrice. Ed è questo che rende difficoltosa la missione educativa: accelerare il processo del *tâtonnement*, economizzando i tentativi infruttuosi, senza minare la solidità della costruzione personale dell'individuo, ovvero senza bruciare le tappe della sua crescita. Queste ultime, come osserva Freinet, devono essere percorse nella loro complessità e totalità, grado per grado³²⁶, rispettando i ritmi dello sviluppo infantile. Il segreto per riuscire in questo arduo compito, per favorire un'elevazione armonica e stabile, sta nell'offrire ai bambini la possibilità tecnica di una ricca e libera esperienza *tâtonnée*, da compiersi in un ambiente favorevole che faciliti tale esperienza, orientandola verso esiti positivi, e che solleciti quindi il processo del *tâtonnement*

³²⁵ *Ivi*, p. 133.

³²⁶ Sembra che Freinet concordi con quanto afferma Rousseau nell'*Emilio*: «bisogna permettere ai bambini di vivere appieno la loro infanzia», nonché con quanto sostiene Comenio nella *Didactica Magna*: «occorre che l'istruzione e l'educazione procedano, imitando la natura nelle sue produzioni, senza salti, gradualmente, senza interrompere il proprio operato a metà strada».

sperimentale, l'unico in grado di condurre naturalmente alla conoscenza.

Tuttavia la scuola, nell'analisi freinetiana, anziché promuovere le esperienze *tâtonnées* suscettibili di riuscire, sopprime tali esperienze, in quanto inutili perdite di tempo, fornendo agli allievi direttamente i risultati delle esperienze già compiute da altri. Ciò comporta solo un progresso formale e fallace, non un progresso profondo, quindi efficace e definitivo. La scuola agisce seconde delle norme e in vista di scopi che non sono affatto quelli della vita. Essa, infatti, anziché inserirsi ed inserire il bambino nel torrente di vita, cercando di iniziare quest'ultimo al «senso del fiume, al suo ritmo, alle sue risorse, ai suoi scopi»³²⁷, ne arresta il corso, isolandone le parti, i cui rapporti vengono etichettati, classificati. Visto il carattere complesso e mutevole della vita, è senz'altro più facile esaminare dei frammenti di realtà, è più facile afferrare il «secchio d'acqua» che il torrente di vita.

Ora, questo procedimento non risulta dannoso solo se il bambino è inserito nella vita, se ne ha scrutato e colto gli aspetti dinamici, se «è andato lui stesso ad attingere i secchi d'acqua al fiume»³²⁸, se lo studio delle parti isolate viene confrontato con le esigenze della vita, adattandolo al suo ritmo, se, infine, non sono gli insegnanti a presentare i risultati di tale studio, ma è l'alunno a conseguire tali esiti. Nondimeno la scuola, che è il campo dei «secchi d'acqua» per eccellenza, riduce al minimo l'iniziativa dell'alunno e le possibilità di sperimentazione e di ricerca, limitandosi a trasmettere, dall'alto e lontana dalle sponde del torrente di vita, definizioni e leggi astratte che il bambino non comprende affatto, in quanto la realtà dinamica che esse esprimono è a lui preclusa. Ancora una volta, Freinet sottolinea il limite della scuola tradizionale: la chiusura alla vita. Questa mancanza di apertura alla vita, questo occultamento dell'impetuosità e della complessità del torrente, si traduce in un insegnamento privo di vitalità, statico, quindi inefficace e non funzionale, che va necessariamente superato.

Il Nostro perviene, lo abbiamo visto, a rivoluzionare la pratica didattica tradizionale, adottando dei metodi naturali di insegnamento-apprendimento, quindi ponendo alla base dell'intera formazione l'esperienza *tâtonnée*, a partire dalla quale, con l'aiuto dell'adulto e con l'utilizzo di strumenti adeguati, l'allievo accede naturalmente alla conoscenza intima e definitiva. Per qualsiasi disciplina, il principio pedagogico è sempre lo stesso: partire dalla vita, dall'esperienza permanente e complessa.

In ambito scolastico si pretende di partire dal pensiero e dal linguaggio formale, da parole avulse dalla vita. Freinet, invece, inverte il processo, partendo dal linguaggio familiare, riflesso

³²⁷ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T. II)*, op. cit., p. 135.

³²⁸ *Ivi*, p. 133.

della vita, restituendogli la meritata dignità negatagli dalla scuola. Grazie all'esperienza *tâtonnée*, il bambino perviene progressivamente e naturalmente ad acquisire la padronanza del linguaggio, che – parafrasando Nietzsche – gli consentirà «di danzare al di sopra di tutte le cose»³²⁹. Forte di questo successo, il fanciullo ascende dal grafismo primitivo (il disegno) alla scrittura, all'identificazione e all'uso dei segni, per poi giungere al riconoscimento delle parole e delle espressioni, «all'identificazione dei pensieri tramite i segni, che costituisce la lettura propriamente detta, ossia comunione con il pensiero altrui»³³⁰. Per quanto riguarda le discipline scientifiche, l'insegnamento tradizionale impone agli alunni la conoscenza formale di rapporti esterni alle loro esperienze sistematizzati in leggi incomprensibili. La legge dunque è a scuola un punto di partenza. Tuttavia, le formule sono risultati prima di essere mezzi. La generalizzazione deve essere la conclusione logica dell'esperienza *tâtonnée*, diretta e facilitata dall'insegnante; le leggi devono essere l'espressione normale dei rapporti sentiti e integrati nell'essere. Anche nel caso della geografia e della storia, bisogna partire non dalla regola, ma dall'esperienza *tâtonnée*, da fatti reali, da cui far scaturire i rapporti che saranno poi formulati in leggi e definizioni. Lo stesso vale per la musica e il disegno: bisogna partire dal bisogno di espressione dell'io, ponendo al suo servizio la tecnica e la teoria.

In questo modo, le varie tecniche e i vari saperi acquisiti diverranno degli strumenti efficaci per una costruzione solida ed equilibrata della personalità di ciascun alunno. L'uno innalzerà la sua costruzione attraverso la letteratura, l'altro mediante le discipline scientifiche, altri ancora tramite la storia, la geografia, l'arte. L'importante è che ognuno edifichi il proprio edificio su delle basi solide, mediante un processo logico e armonioso, e che pervenga al culmine della propria costruzione, rimanendo saldamente ancorato alla realtà vivente, alla complessità del torrente di vita.

Il ruolo dell'educatore consiste nel mettere a disposizione del bambino gli strumenti più idonei a facilitare tale costruzione, indicandone le modalità di utilizzo e lasciando che egli scelga i materiali, le tecniche e gli strumenti che meglio si adattano alle sue possibilità fisiologiche e intellettuali. Ognuno evolve e approda alla cultura secondo i metodi e gli strumenti che più si confanno ai suoi ritmi di apprendimento e alla sua natura. D'altronde ciascun individuo è nella sua complessità diverso da un altro. È inconcepibile che la scuola non se ne sia ancora accorta e che continui a pungolare i bambini con dei metodi uniformi e standardizzati, dirigendoli «verso un

³²⁹ F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, Firenze, Giunti Editore, 2006, p. 255 (ed. or. *Also sprach Zarathustra*, 1885).

³³⁰ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T. II)*, op. cit., p. 138.

destino altrettanto uniforme, come se tutti gli individui fossero chiamati a recitare la stessa parte»³³¹.

Dunque, concludendo, il segreto per una pedagogia del successo sta nel garantire la ricchezza dell'ambiente educativo, nell'offrire costantemente delle possibilità di attività funzionale e di lavoro adattate alla diversità delle nature e dei bisogni, badando bene che sia salvaguardata l'armonia psichica e fisiologica, entrambe determinanti nel processo di vita e di crescita degli individui. Naturalmente, non si può pretendere di realizzare la perfezione pedagogica, di correggere tutti gli errori dei bambini e condurli infallibilmente verso il successo. Spesso, infatti, ci si imbatte in bambini problematici, i quali, sia per le insufficienze della scuola sia per la posizione errata dei sostegni-barriera familiari, sociali o personali, hanno dovuto, nell'impossibilità di soddisfare l'imperioso bisogno di potenza, appellarsi alla suprema risorsa delle regole di vita sostitutive più o meno dannose. Ora, fallire talvolta è inevitabile; l'importante è scoprire le cause del fallimento, dell'impotenza momentanea, e organizzarsi tecnicamente per ridurre progressivamente l'imperfezione, per limitare quelle insufficienze che si traducono ineluttabilmente in cattive abitudini, vizi, nevrosi, squilibri.

In definitiva, Freinet mette in evidenza la rilevanza della prima educazione, l'importanza delle prime reazioni dell'individuo, sia dal punto di vista fisiologico sia da quello psichico e sociale, che condizionano tutta la vita futura, quindi la realizzazione del destino dell'individuo, indicandoci le strade liberatrici dell'educazione.

Queste ultime possono essere riassunte come segue:

- ^ Realizzazione pratica di un ambiente il più ricco possibile, affinché l'esperienza *tâtonnée* possa esercitarsi in condizioni ottimali.
- ^ Accelerazione di questa esperienza *tâtonnée* grazie alla manipolazione progressiva degli strumenti, posti al servizio della vita e del sentimento di potenza.
- ^ Assunzione di un atteggiamento favorevole da parte della scuola, al fine di permettere al bambino di indirizzarsi verso tecniche di vita positive attraverso cui vincere le difficoltà e conservare intatto il proprio equilibrio.
- ^ Lavoro-gioco o, in sua assenza, gioco-lavoro, che diventano gli elementi veramente costruttivi della personalità.
- ^ Arte, «espressione superiore che è comunione con le grandi forze vitali, volo supremo verso le mete essenziali e permanenti del destino»³³².

³³¹ *Ivi*, p. 145.

³³² *Ivi*, p.151.

- ^ Linguaggio, scrittura, lettura, strumenti di cui l'individuo deve acquisire padronanza nel corso delle esperienze *tâtonnées* accelerate.

È evidente in Freinet l'affermazione del bisogno sovrano per l'individuo di ascendere, di acquisire un massimo potenziale di vita, di conseguire la migliore realizzazione di sé, e il conseguente riconoscimento della vita come un complesso processo di ricerca di questa potenza indispensabile. L'essere vivente è, nella visione freinetiana, esattamente come l'acqua del torrente che tende a scendere a precipizio. Se potessimo – così come i geologi e gli ingegneri sono in grado di calcolare in anticipo la potenza del torrente, le sue reazioni agli sbarramenti che incontra sulla sua strada, la direzione che prenderà quando l'acqua rifluirà su se stessa – conoscere gli ostacoli che, nel corso della prima infanzia, ledono la potenza vitale del fanciullo, potremmo dedurne le deviazioni attraverso cui egli ha cercato da solo di realizzarsi.

Le varie soluzioni, spiega il maestro francese, potrebbero essere catalogate in ordine di frequenza in modo tale da stabilire previamente la linea probabile della condotta del bambino. È questo che egli ha tentato di fare con il Profilo Vitale³³³, elemento di conoscenza del bambino e base della sua educazione, su cui si possono appuntare le caratteristiche essenziali del comportamento infantile. Se non è indicato niente di grave, significa che il bambino non ha incontrato ostacoli nel corso del suo cammino. Se si registra una piccola deviazione, significa che l'ostacolo è stato superato senza fatica e che esso non ha esercitato un'influenza radicale sul comportamento infantile. Se l'alterazione è grave, vuol dire che il fanciullo ha dovuto affrontare dei problemi vitali, la cui anormale risoluzione ha influito in maniera considerevole sulla direzione delle sue azioni. Si ottengono così dei tratti comportamentali di cui è possibile stabilire l'orientamento attraverso l'esame delle possibili soluzioni e delle loro frequenze.

Freinet considera il giovane essere nella sua traiettoria storica debitrice di un passato ereditario e di un presente che lo situa in permanenti antagonismi, proiettandolo in un avvenire che già si intravede nel suo comportamento individuale e sociale. Sono queste considerazioni che giustificano il Profilo Vitale, che, indicando le tendenze possibili di reazione, consente di stabilire lo schema dei combattimenti che l'individuo dovrà condurre per realizzare il suo destino e soddisfare il suo bisogno vitale di potenza. «Muniti di questo profilo vitale si possono aiutare efficacemente i bambini a trionfare sugli ostacoli per realizzare una vita più armoniosa e più efficace»³³⁴.

³³³ Il lettore interessato ad approfondire questo argomento può consultare: P. Cabanes, C. Freinet, *Le profil vital. Cours théorique et pratique de la connaissance de l'enfant*, BENP, n. 82, 1953.

³³⁴ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible (T. II)*, op. cit., p. 150.

Capitolo quarto

La Pedagogia Freinet oltre i confini francesi

«La pedagogia Freinet è, per essenza, internazionale»
(Célestin Freinet, 1950)

La Pedagogia Freinet è il frutto di un lungo cammino collettivo, nel corso del quale il maestro francese si è dimostrato un geniale e infaticabile animatore. Egli è riuscito, con l'aiuto di Elise Freinet, sua compagna e collaboratrice devota, a riunire sotto l'egida dell'*École Moderne* un considerevole numero di discepoli sparsi in tutto il mondo. Le innovazioni scolastiche da lui avviate nella metà degli anni '20 e il pensiero pedagogico che le alimenta oltrepassano in breve tempo i confini francesi, stimolando la nascita di gruppi freinetiani in quasi 40 Paesi: Algeria, Austria, Belgio, Benin, Bielorussia, Brasile, Bulgaria, Burkina Faso, Canada, Colombia, Croazia, Danimarca, Finlandia, Estonia, Francia, Germania, Giappone, Italia, Lettonia, Lituania, Mauritania, Messico, Moldavia, Panama, Paesi Bassi, Perù, Polonia, Portogallo, Romania, Russia, Senegal, Slovacchia, Spagna, Svezia, Svizzera, Ucraina, Ungheria.

Il filo che collega gli insegnanti impegnati nella pratica pedagogica freinetiana è costituito dalla RIDEF (*Rencontre Internationale des Educateurs Freinet*), che consiste in un incontro estivo internazionale tra insegnanti ed educatori finalizzato allo scambio cooperativo di esperienze. Tali incontri costituiscono per i partecipanti occasioni per ritrovarsi come “tecnici” dell'educazione alla ricerca di nuove modalità di lavoro, alla scoperta di aggiornate modalità arricchire la propria professionalità docente, confrontandosi continuamente con nuovi presupposti teorici.

Il numero dei Paesi che si interessano ai nostri lavori e che possiedono dei gruppi di Scuola Moderna è divenuto così grande che i rappresentanti stranieri riuniti a Nantes hanno deciso di creare l'organismo internazionale che armonizzerà ed arricchirà le relazioni già esistenti. Ed è per il fatto che oggi godiamo dell'appoggio internazionale che la creazione della Federazione Internazionale dei Movimenti di Scuola Moderna che è nata a Nantes appare naturale ed indispensabile³³⁵.

Questo discorso, pronunciato da Célestin Freinet nel 1957 al congresso di Nantes dell'ICEM (*Institut Cooperatif de l'École Moderne*), segna la nascita della FIMEM (*Federation Internationale des Mouvements de l'École Moderne*), associazione dei movimenti nazionali e dei gruppi regionali che si

³³⁵ AA.VV., *Informazioni per una pedagogia popolare*, Ronchi dei legionari, Coop. Edit. MCE, 1997, p. 20.

dichiarano aderenti alla pedagogia popolare e all'educazione cooperativa; tale federazione è composta da movimenti e gruppi di vari Paesi di Europa, Africa e America Latina. I principi ispiratori dell'associazione sono sintetizzati nella Carta della FIMEM, adottata all'unanimità in Francia nel 1968 nel corso del Congresso di Pau.

La FIMEM favorisce i contatti tra i vari movimenti e promuove gli scambi tra insegnanti ed educatori mediante azioni come la corrispondenza internazionale, la costituzione di commissioni internazionali di lavoro, la pubblicazione di giornali e la diffusione di *Multilettrre* (bollettino internazionale che informa in merito alle attività dei differenti movimenti). Un considerevole sviluppo della FIMEM si verifica, in Europa, nella seconda metà degli anni '70, sull'onda del movimento pacifista e dell'esaurimento dei regimi fascisti iberici; negli anni '80, con la fine dei regimi militari, si estende nell'America Latina; e negli anni '90, con la caduta del "muro di Berlino", si diffonde nell'Europa dell'Est.

Dal 1994 al 1996 la presidenza della FIMEM è italiana. All'interno della federazione, il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) ha svolto un ruolo attivo con assunzione di responsabilità a livello di commissioni di lavoro e di presenza nel Consiglio di Amministrazione.

4.1. Il Movimento di Cooperazione Educativa: l'associazione italiana della "pedagogia popolare"

Cenni storici: fondazione e sviluppo del Movimento

Nel secondo dopoguerra, in un Paese isolato dal contesto mondiale, in un clima ideologicamente rigido e operativamente arido, in un contesto in cui ogni speranza di rinnovamento in ambito educativo sembra un'utopia, un gruppo di insegnanti, il cui animatore è Giuseppe Tamagnini, decide di dar vita, all'inizio degli anni '50, ad un'aggregazione di cooperazione educativa, seguendo il cammino indicato da Freinet.

Nell'autunno del 1950, il Nostro si reca a Firenze, su invito di Ernesto Codignola, per presentare nella "Scuola città Pestalozzi" le sue tecniche di vita finalizzate a trasformare la scuola da caserma in cantiere, da tempio in officina. È in quella occasione che Tamagnini incontra Freinet, con il quale avvia un'intensa relazione epistolare.

A stretto giro di posta, esattamente il 22 febbraio 1950, ebbi la risposta con abbondante documentazione sulle tecniche Freinet e sulla C.E.L. Dall'esame di questo materiale mi si rivelò una concezione dell'insegnamento assolutamente nuova, una didattica che si presentava direi allo stato creativo, dinamica e aperta, ricca di prospettive nella sua semplicità e adattabilità alle più diverse soluzioni³³⁶.

Ben presto, l'educatore italiano riesce a coagulare intorno a sé un gruppo di maestri desiderosi di favorire la trasformazione della scuola italiana. Il 2 giugno 1951, un piccolo gruppo di insegnanti della scuola privata CEIS di Rimini si propone di sviluppare e diffondere anche in Italia le tecniche didattiche praticate da Freinet e dai suoi seguaci in Francia. Trovate altre adesioni, il 4 novembre a Fano viene fondata la CTS (Cooperativa della Tipografia a scuola), il cui presidente è Giuseppe Tamagnini, che ne rimarrà il fondamentale animatore fino al '68. Le tappe principali della vita della CTS sono le seguenti: 4 novembre 1951 (costituzione ufficiale della Cooperativa); 29-30 giugno 1952 (I Congresso nazionale a Rimini con la partecipazione di Freinet); novembre 1952 (il bollettino ciclostilato si trasforma in un organo a stampa mensile dal titolo "Cooperazione Educativa"); 28-30 luglio 1953 (II Congresso Nazionale a Pisa); 1-2-3 novembre 1954 (III Congresso Nazionale a Signa).

Lo scopo che la CTS si propone è quello di far conoscere le tecniche freinetiane, quindi favorire, partendo dall'esperienza concreta del fare scuola e rifuggendo da impostazioni ideologiche, l'applicazione di moderni procedimenti didattici nelle scuole italiane atti a facilitare l'opera dell'insegnante e consentire alla scuola di adeguarsi alla moderna pedagogia; ha lo scopo, inoltre, di sperimentare e mettere a disposizione dei soci tutto il materiale necessario all'applicazione delle moderne tecniche didattiche. Per i precursori della pedagogia Freinet in Italia, non si tratta solo di introdurre alcune tecniche di base, ma di dare vita a un movimento di ricerca che ponga al centro del processo educativo i soggetti, per costruire le condizioni di un'educazione popolare, in quanto garanzia di rinnovamento civile e democratico.

Lo scambio cooperativo di esperienze si dimostra uno strumento formidabile di comunicazione diretta e di contagio all'innovazione e alla riflessione pedagogica di base. Nascono così i primi gruppi della Cooperazione Educativa, anche grazie al sostegno del bollettino omonimo, che da ciclostilato diventa nel '52 uno stampato mensile di studi e notizie della C.T.S. La denominazione CTS verrà sostituita, nel corso del convegno di Firenze del 1957, dalla sigla MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) in corrispondenza alla solidità ormai raggiunta dal movimento italiano

³³⁶ R. Laporta, O. Mele, R. Rizzi, *Alle origini del Movimento di Cooperazione Educativa*, Pescara, Coop. Edit. MCE, 1994, p. 10.

tanto sul piano elaborativo quanto su quello organizzativo. Tra i primi esponenti del MCE figurano Anna Fantini, Rino Giovannetti, Aldo Pettini, Mario Lodi, Bruno Ciari, Nora Giacobini, Arturo Arcomanno, ai quali si unirono Raffaele Laporta, Maria Corda Costa, Aldo Visalberghi, Lydia Tornatore ed altri. Nella prima fase di vita dell'associazione, l'impegno dei suoi componenti si proietta nell'applicazione delle tecniche Freinet, interpretate in modo originale³³⁷.

Nel 1958, l'edizione del mensile "Cooperazione Educativa" viene assunta da La Nuova Italia di Firenze. Ciò rappresenta un passo avanti per quanto concerne il consolidamento dell'immagine, della presenza e della possibilità di penetrazione del Movimento. Il primo numero di questa nuova serie di "Cooperazione Educativa" si apre con un articolo intitolato "I bambini e la libertà", che coglie l'essenza dello sforzo di ricerca del Movimento italiano, teso ad essere soggetto critico rispetto ai problemi che nascono all'interno della scuola.

Gli anni sessanta sono segnati dalla trasformazione della società italiana da contadina a industriale, dalla grande fiducia in uno sviluppo indefinito, dall'istituzione della Scuola media unica; tutto ciò introduce nuovi elementi nella sensibilità educativa e nell'atteggiamento culturale anche del Movimento. Emerge il bisogno di verificare l'esperienza diretta alla stregua della ricerca scientifica. Durante gli anni '60, il MCE si interessa del rapporto fra esperienza comune e cultura scientifica. La fede nella scienza di quegli anni è motivata dalla speranza che le teorie scientifiche diventino strumento di liberazione sociale. La ricerca risulta particolarmente attiva nel campo della percezione visiva, dell'espressione grafico-figurativa e, in particolare, nel campo matematico: si elabora e si introduce sul piano della didattica elementare la "teoria degli insiemi" e si inizia già a parlare dell'elaboratore. Nell'ambito delle scienze vengono condotte varie esperienze che si rifanno al progetto SCIS (*Science Curriculum Improvement Study*), teso a trasformare la classe in laboratorio. Vengono, inoltre, individuati i curricoli concettuali al fine di rispettare lo sviluppo psicologico degli alunni, alla luce anche della ricerche piagetiane e sotto la spinta della psicologia cognitivista.

Il '68 vede il MCE parte attiva del grande processo culturale e sociale di classe. Si cerca ora una esplicita immersione della scuola nel sociale e una diretta correlazione fra lavoro politico a scuola e nella società. Prevale ora l'impegno per conseguire obiettivi trasversali: si introducono il voto unico e la valutazione globale in alternativa alla valutazione decimale, denunciando la bocciatura quale espressione selettiva di una scuola di classe; si rifiuta il libro di testo, quale simbolo della scuola nozionistica, e lo si sostituisce con il materiale prodotto dagli alunni; si sviluppa la ricerca

³³⁷ Il Movimento di Cooperazione Educativa, pur ispirandosi alle tecniche Freinet, ha mantenuto sempre un atteggiamento critico verso il maestro francese, rivendicando la propria autonomia.

ambientale, come metodologia di recupero di un rapporto culturale della scuola con il territorio, quale fonte diretta di conoscenza; si lotta per la scuola a tempo pieno, come risposta alle diversità culturali dell'ambiente familiare, come condizione per poter applicare metodologie attive e per poter rispettare i tempi di apprendimento degli alunni. A partire dal 1968, la guida del Movimento viene assunta dal gruppo torinese, fortemente impegnato in campo politico, che si fa promotore dell'integrazione degli alunni diversamente abili nelle scuole e avvia le prime esperienze di tempo pieno. L'inserimento degli alunni portatori di handicap, fino a poco tempo prima ghettizzati in classi differenziali e scuole speciali, nella scuola normale è assunto non solo come doveroso atto di solidarietà, ma anche come fattore che comporta una nuova organizzazione didattica, nonché come scelta di un modello educativo che pone al centro la persona e non il prodotto, la cooperazione anziché la competizione e la selezione.

La prima metà degli anni '70 segna una sensibile espansione del Movimento, che, moltiplicati i suoi iscritti, all'Assemblea Nazionale di Brescia (1974), sceglie di collocarsi all'interno del movimento operaio, come organizzazione che interviene nello specifico della scuola e dell'educazione. In questo periodo si registra un incremento del numero dei soci, che passano da 425 a 841 nel '74, 1705 nel '75, 2595 nel '76 e 3321 nel '77, con una parallela moltiplicazione dei gruppi territoriali e un'espansione nell'Italia meridionale. L'organizzazione del MCE passa dai 22 Gruppi nel '73 ai 45 nel '76. Tuttavia, la fase di crescita si paralizza nel '77 per iniziare una parabola discendente. Nella seconda metà degli anni '70, si restringono i margini del consenso attorno al Movimento, l'idea e la testimonianza di una militanza coerente di ricerca trovano minor disponibilità e adesione. Il Movimento va chiudendosi progressivamente in se stesso, con un atteggiamento che oscilla tra la necessità di recuperare una dimensione esistenzialista del docente nella scuola, di difendere gelosamente la sua autonomia e quella di recuperare una professionalità specifica, di costruire comportamenti, processi e strumenti didattici adeguati alle istanze ideali affermate dal '68. Si aprono, quindi, anni di difficoltà in concomitanza con il riflusso in atto nel Paese e con l'aggressività internazionale del modello sociale e culturale liberista.

Tuttavia il corpo MCE, forte del suo bagaglio pedagogico, delle consolidate pratiche di ricerca cooperativa prosegue, pur in una situazione di isolamento politico e culturale, la propria riflessione pedagogica. Senza disconoscere i nuovi bisogni di conoscenza, di efficienza e di trasformazione sociale, si cerca di salvaguardare la centralità della persona umana nei processi di apprendimento e di finalizzare la pratica didattica a un progetto educativo fondato su valori etici e sociali di liberazione. Matura la consapevolezza che non si può avere un cambiamento duraturo

senza un movimento di ricerca di base ampio e senza scambi internazionali, indispensabili al fine di rintracciare quei fili comuni innovativi da tessere in una società in rapida trasformazione.

Agli inizi degli anni '80, il MCE si presenta come una forza che affonda le sue radici nella battaglia per un'educazione popolare e, nello stesso tempo, come una forza pedagogica alternativa rispetto a ipotesi di gestione dell'esistente sostanzialmente trasformatrici, però incapaci di produrre segnali e fatti educativi duraturi e liberatori. Verso la metà degli anni '80, maturano nuove sensibilità nel Movimento (educazione alla pace, ecologia), nascono nuove riflessioni in termini di approccio alla matematica, al linguaggio e allo sviluppo delle strutture logiche del pensiero. Nel 1989, al fine di documentare le esperienze MCE, viene fondato il Centro Nazionale di Documentazione della Pedagogia Popolare "Marika Aureli", attualmente attivo e con sede a Roma.

Gli anni novanta si aprono con una prevalente dislocazione del MCE sulla trasversalità dell'approccio di vita e dell'apprendimento formativo: i temi riguardano l'ecologia della vita e dell'ambiente, la corporeità, la didattica e il metodo naturale a scuola, la diversità e la pedagogia della differenza sessuale, la comunicazione e la pedagogia del conflitto.

4.1.1. Il Movimento di Cooperazione Educativa oggi: i Gruppi Nazionali e Territoriali di Ricerca

Il MCE si propone attualmente come gruppo libero e autonomo di insegnanti che operano per realizzare una scuola in cui sia promossa la libertà espressiva, sia dato spazio alla creatività e siano realizzati processi circolari di apprendimento-insegnamento capaci di produrre nei bambini/e una crescita globale, affettiva e cognitiva e sociale.

Il Movimento è organizzato in Gruppi Nazionali e territoriali di Ricerca. Attualmente i principali Gruppi Nazionali di Ricerca sono: Gruppo Nazionale Infanzia "Pedagogia dell'ascolto"; Scuola Interculturale di Formazione – Roma; Gruppo Materiali strutturati e Tecniche di Cooperazione Educativa – Monfalcone (GO); Gruppo di Ricerca sulla pedagogia del cielo – Roma; "Kore" - Pedagogia e differenza di genere; Gruppo pedagogia del teatro; Gruppo Nazionale Informatica – Vicenza; Progetto di Formazione STRIM (Storie in Movimento) – Mestre; Rete Aquilone. Gruppo di Ricerca e scambio interculturale; Progett-Azione Saperi – Mestre (VE).

Il Gruppo Nazionale Infanzia del MCE si è costituito durante l'assemblea nazionale di Perugia nel 1982 e riunisce insegnanti della scuola dell'infanzia provenienti da varie città italiane. Nasce dal bisogno di creare un punto di scambio e di confronto, dal desiderio di portare avanti una

ricerca di base a livello nazionale. Il lavoro del gruppo si sviluppa attraverso l'intreccio fra incontri di animazione e incontri di scambio di esperienze, momenti di formazione personale e momenti di riflessione relativi all'agire quotidiano in ambito scolastico. Scopo del Gruppo è quello di cooperare per trovare insieme quelle risorse che permetteranno al docente di divenire umanamente e professionalmente responsabile e consapevole del proprio operare educativo e didattico.

La "Scuola Interculturale di Formazione" (1996) è un progetto nato in risposta all'esigenza di occuparsi in maniera specifica della prospettiva formativa in senso interculturale, intesa come apertura verso l'altro, disponibilità al confronto e allo scambio, emersa in seguito alle trasformazioni sempre più evidenti della nostra società in senso multi-etnico e multiculturale. Con la denominazione "Scuola Interculturale di Formazione", si cerca di mettere in risalto il fatto che il carattere interculturale dei percorsi formativi che si offrono ai partecipanti nasce e si riflette in certa misura, oltre che intorno ai contenuti, anche intorno alle metodologie adottate. Lo scopo del progetto è, sul piano teorico e metodologico, rivisitare temi ricorrenti quali differenza, accoglienza, mediazione, integrazione, nella ricchezza dei loro significati culturali, valoriali ed educativi. Sul piano più operativo, è quello di promuovere la costruzione e il rafforzamento di una rete di scambio, l'individuazione di nuovi terreni di intervento, il consolidamento di idee e progetti capaci di produrre cittadinanza e di alimentare la prospettiva democratica.

Il Gruppo Nazionale "Materiali strutturati e Tecniche di Cooperazione Educativa", sorto nel 1987, si propone di riprendere e proseguire la ricerca avviata nel MCE da Ciari, Tornatore ed altri maestri e compagni, i quali avviarono fin dall'inizio degli anni '60 l'introduzione dei primi materiali strutturati, al fine di trovare soluzioni per la realizzazione di una scuola fondata su una didattica operativa.

Il gruppo nazionale "Kore - pedagogia e differenza di genere", costituitosi negli anni '90 al fine di approfondire la ricerca sui temi del femminile nei suoi riflessi educativi, affronta svariati temi di ricerca: il "partire da sé" in relazione agli altri come buona pratica; l'ascolto; la continua ricerca di una conoscenza emotiva; l'interesse per la spiritualità femminile non separata dal corpo e dalla natura; il senso della presenza e della cura; l'attenzione ai problemi connessi all'autorità ed al potere; la differenza e la costruzione di rapporti autentici fra i sessi.

I principali Gruppi territoriali sono: Bologna (Laboratorio di scrittura-Laboratorio di pedagogia della differenza sessuale); Cagliari; Catania; Chieti (campi scuola-laboratori sull'osservazione diretta dei fenomeni celesti); Ferrara; Firenze ("Scuola Città Pestalozzi"); Friuli Gruppo Regionale

(“Centro Pedagogico Regionale”), Galatone (“Il Piccolo Principe”); Genova (Progetti di educazione ambientale in città); Gorizia; Napoli (attività di ricerca e formazione “Educare ai futuri alternativi”); Nuoro; Perugia; Pesaro; Pisa; Pistoia; Reggio Emilia; Roma (attività di formazione degli insegnanti e degli educatori delle scuole e dei servizi del territorio); Salerno (Progetto “Comunicazioni leggere”- Laboratorio permanente di ricerca sperimentale sui rapporti tra scuola e teatro); Sardegna Gruppo Regionale, Sassari, Torino, Treviso (attività di formazione); Trieste; Udine; Venezia-Mestre; Verona (Progetto Hiroshima: un percorso di memoria liberatrice, di cultura e di pace); Gruppo Vesuviano (Progetto di educazione ambientale: “Lo scaramometro”- Progetto socio-educativo per la prevenzione della dispersione scolastica: “Il campo lieto”- Progetto di lavoro intorno alla città educativa: “S. Giorgio e il drago”).

4.1.2. I principi educativi del MCE

La scommessa dell’educare risiede nella possibilità di trasformazione e di crescita. Per crescere è necessario costruire insieme, collaborando in un processo circolare, ovvero lavorando insieme attorno ad oggetti di studio, attraverso attività operative ed espressive. Ecco perché il MCE è impegnato da sempre a costruire situazioni educative nelle quali sia favorita l’instaurazione di relazioni circolari, nelle quali si possa avere ancora esperienza del mondo in maniera concreta, in cui l’esperienza possa essere elaborata e divenire conoscenza.

La cooperazione, fattore fondamentale di formazione umana per gli abiti di apertura sociale e intellettuale che promuove, può essere considerata «la più profonda lezione che il Freinet ci ha lasciato: unire gli sforzi, collaborare, avvicinare le persone mediante il lavoro comune effettuato in vista di una progressiva liberazione ed elevazione dell’umanità»³³⁸. Lo scambio cooperativo di esperienze, tecniche, strumenti e ipotesi teoriche è la pratica con cui gli educatori aderenti al MCE si sono assunti la responsabilità della propria formazione, consapevoli del fatto che non vi è educazione se non nel contesto di rapporti sociali basati su forme di collaborazione e di reciprocità, quindi di cooperazione, elemento portante di ogni possibile rinnovamento. In questo senso, il concetto di cooperazione è connaturato al concetto di educazione.

Il lavoro del gruppo MCE si basa su dei principi, la cui validità è condizionata dall’accettazione di alcuni presupposti assunti come postulati: l’educazione è un processo di socializzazione; l’educazione deve tendere alla formazione della coscienza democratica dell’allievo. Sulla base di

³³⁸ A. Pettini, *Célestin Freinet e le sue tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. 134.

questi postulati si fondano i principi didattici del MCE: 1-individualizzazione; 2- socializzazione; 3- operatività; 4- motivazione; 5- concretezza; 6- unità e organicità.

1 - L'opera dell'educatore deve essere differenziata in rapporto ad ognuno dei suoi allievi, deve essere, in altre parole, individualizzata.

2 - L'educazione è un processo di socializzazione che si realizza attraverso una progressiva assimilazione di quei valori su cui la società è fondata.

3 - Non può esservi educazione fuori da un contesto sociale che, per essere educativo, deve strutturarsi sulla base di quei valori costituenti il fine dell'educazione, che dovranno essere inseriti in quella particolare società che è la classe, la quale ci si presenterà come una comunità operante dove i membri operano in funzione dei comuni fini.

4 - Non c'è procedimento didattico che non abbia una sua precisa motivazione. Il bambino dovrà sempre muovere sotto l'impulso di una spinta autonoma.

5 - Cultura è prima di tutto un sistema di rapporti in cui vengono a crearsi le condizioni atte ad innescare le conquiste di contenuti e valori sempre più elevati; affinché questo avvenga, è necessario che l'educazione al lavoro medi tra teoria e pratica.

6 - Condizione basilare perché possa esistere una comunità operante è il coordinamento tra le varie attività che vi si svolgono, in funzione delle finalità da perseguire. La funzionalità è un carattere distintivo che contrassegna ogni attività ben organizzata: ogni componente deve contribuire attivamente all'opera organizzativa. La pianificazione dell'attività sarà la risultante del lavoro di tutti. Sul piano sociale i rapporti tra gli uomini si porranno come rapporti di cooperazione e di solidarietà, solo così l'alunno potrà conquistare una coscienza sociale e democratica.

Il MCE, grazie ad una strutturazione basata sul rispetto e sulla libertà, è riuscito, oltre ad attirare educatori realmente interessati al rinnovamento della scuola, a far emergere le potenzialità di ogni suo componente e a far capire che la collaborazione e la cooperazione sono alla base di ogni progresso umano.

4.2. Il Movimento Freinet in Spagna. Origine e sviluppi

Il Movimento della Scuola Moderna in Spagna ha conosciuto due epoche: la prima va dal 1926 al 1939; la seconda va dagli inizi degli anni '60 sino ad oggi.

La prima strada per la diffusione delle tecniche Freinet in Spagna è tracciata dal maestro

Sidonio Pintado Arroyo di Madrid, il quale, nel 1926, entra in contatto con le idee pedagogiche freinetiane. La curiosità conduce il maestro a visitare, nello stesso anno, la scuola di Bar-sur-Loup, dove Freinet sta muovendo i primi passi verso l'organizzazione della "Coopérative de l'Enseignement laïc" (CEL). Il maestro Arroyo rimane impressionato positivamente dalle tecniche rivoluzionarie dell'educatore francese e dalle solide idee che le alimentano; al suo ritorno a Madrid, descrive le esperienze della Scuola Moderna in un articolo intitolato «La imprenta en la escuela», pubblicato nella rivista *El Magisterio Español* nel novembre del 1926. La prima pubblicazione in Spagna sulle tecniche freinetiane, però, non sortisce gli effetti desiderati: il maestro non riesce a raggruppare intorno a sé un numero cospicuo di seguaci ed è costretto a intraprendere questa nuova avventura educativa da solo.

Poco tempo dopo si apre una seconda strada, che risulterà anch'essa alquanto sterile. Nell'agosto del 1927, si celebra a Tours (Francia) il primo Congresso della CEL, che coincide con il Congresso Annuale della Federazione dell'Insegnamento. Assiste a questo Congresso il maestro madrilen Juan Cluet Santiberi, la cui spiccata capacità intuitiva lo porterà a testare le proposte pedagogiche recentemente scoperte; così, all'inizio dell'anno scolastico 1927-1928, i ragazzi della Scuola Nazionale di Madrid, cominciano a lavorare con le tecniche Freinet. I buoni risultati ottenuti spingono il maestro Cluet a pubblicare, nel 1929, due articoli nella *Revista de Pedagogía*: «La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela» e «Modalidad de construcción del modelo 1928 de la imprenta escolar Freinet».

In questi due articoli, che rappresentano i primi lavori minuziosi e approfonditi pubblicati in Spagna sulla tipografia scolastica, vengono presentati i differenti modelli di stampa esistenti, descrivendone nel dettaglio il funzionamento, e si prospettano sommariamente le virtù e le potenzialità della nuova tecnica. «L'introduzione della tipografia nella scuola si è rivelata come uno strumento particolarmente adatto a vitalizzare l'insegnamento, poiché i bambini a partire dai cinque anni raccontano cose piacevolissime, che poi scrivono, stampano e leggono con piacere, perché si tratta di manifestazioni della loro vita e del loro spirito che sentono e vivono e per le quali si interessano, affermando la loro personalità. (...) La stampa soddisfa tutte le condizioni favorevoli affinché possa essere usata nell'educazione infantile, perché è di basso costo, di facile costruzione per gli stessi alunni, aiutati dal maestro, e perché può essere usata anche dai bambini di cinque anni. (...) La tipografia scolastica è semplicemente un utile, (...) pertanto i maggiori vantaggi dell'impiego della tipografia a scuola non sono precisamente quelli che si conseguono con l'arte di stampare (...), né le qualità che questo lavoro impone ai bambini (...), ma la possibilità di

modernizzare l'insegnamento (...). Nulla meglio della tipografia riesce a studiare una cosa così fuggitiva e variabile come l'anima infantile (...), a racchiudere l'espressione libera e spontanea dei suoi sentimenti più intimi, dei suoi pensieri e dei suoi desideri»³³⁹.

In questo stesso periodo, si apre una nuova e feconda strada, in Catalogna, per l'affermazione delle tecniche della Scuola Moderna in Spagna. Nel febbraio del 1927, Jesús Sanz, un giovane professore della Scuola Normale di Lérida, riceve una borsa di studio dallo JAE per poter studiare presso l'Istituto J. J. Rousseau di Ginevra, dove lavorando accanto a Ferrière, si impregna delle innovative teorie educative diffuse in Europa e conosce le originali pratiche freinetiane. Al suo rientro a Lerida, Sanz si mette in contatto con Herminio Almendros, ispettore dell'insegnamento primario di Lérida, e con alcuni maestri afferenti al gruppo *Batec*³⁴⁰, al fine di tentare di mettere in pratica le tecniche della Scuola Moderna, che poco a poco attecchiscono nelle terre leridane, nonché a Barcellona³⁴¹. A Lerida un considerevole numero di simpatizzanti di tali pratiche didattiche fonda il gruppo iniziale della "Cooperativa Española de la Imprenta Escolar", i cui scopi sono: diffondere i principi e le tecniche freinetiane, coordinare le varie attività, distribuire e preparare materiali pedagogici.

Gli anni che vanno dal 1932 al 1934 sono i più fecondi per la diffusione delle tecniche Freinet. Nell'anno 1934-35 il numero dei seguaci di Freinet ammonta a novantuno, per la maggior parte provenienti da Barcellona e da Lérida. Ciò che accomuna questi educatori è, oltre al desiderio di rinnovare le pratiche educative, la condanna dell'insegnamento autoritario, dei programmi rigidi, di una scuola promuovente la competizione tra gli alunni, anziché la cooperazione.

Nel giugno del 1932, Herminio Almendros pubblica un ampio lavoro sulla tecnica della corrispondenza interscolastica, di cui evidenzia i vantaggi pedagogici e sociali. Due mesi più tardi, pubblica, nella sezione informativa della *Revista de Pedagogía*, una nota intitolata «La imprenta en la escuela»; questo è il primo sforzo di sintesi delle idee che alimentano le pratiche freinetiane. Successivamente, nel settembre del 1932, Almendros pubblica il libro *La imprenta escolar. La técnica Freinet*, per la cui elaborazione si avvale delle pubblicazioni periodiche editate dal gruppo francese,

³³⁹ M. Cluet, *La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela*, in «Revista de Pedagogía», 1929, pp. 203-204, 207-208.

³⁴⁰ Si tratta di un gruppo di maestri di Lerida sorto negli anni '20. Esso rappresenta il seme da cui nascerà la "Cooperativa Española de la Imprenta Escolar". Tra i maestri ad esso appartenenti, José de Tapia e Patricio Redondo furono i primi a diffondere la tipografia scolastica e ad acquistare le piccole presse di legno.

³⁴¹ Le province in cui, agli albori del Movimento Freinet in Spagna, si registrò una maggior diffusione delle tecniche freinetiane furono: Barcellona, Huesca, Lérida. Le tecniche Freinet furono accolte in modo particolare nelle zone rurali, soprattutto in quelle dove regnava la miseria materiale e culturale e dove pertanto le nuove idee sull'educazione e le tecniche scolastiche si adattavano a delle necessità reali.

nonché dei libri pubblicati da Freinet (*L'Imprimiere à l'École, Plus de Manuels scolaires*) e delle menzionate pubblicazioni del maestro Cluet. Questo lavoro, che costituisce il documento di maggior portata pubblicato in Spagna sulle pratiche freinetiane si diffonde rapidamente su tutto il territorio spagnolo.

Nel 1934, Freinet, su invito di un gruppo di maestri di Manresa, si reca a Barcellona, dove tiene due conferenze presso la *Escola d'Estiu*, intitolate «Una tecnica nuova della scuola attiva» e «Il cooperativismo al servizio della scuola». Nell'estate dello stesso anno, si tiene a Lérida il I Congresso della “Cooperativa Española de la Imprenta Escolar”. Nel marzo del 1935, tale Cooperativa porta a compimento uno degli accordi più importanti: appare il primo numero del bollettino *Colaboración*, organo di diffusione e di comunicazione del Movimento freinetiano spagnolo.

Nello stesso anno, si celebra in Huesca, con la partecipazione del gruppo francese, il II Congresso della Cooperativa della Tipografia Scolastica, durante il quale quest'ultima viene legalmente costituita. La Cooperativa è ora al massimo del suo rendimento; si prende coscienza dell'importanza e della rivoluzione pedagogica che comporta l'introduzione della tipografia nelle scuole, si coglie l'essenza del pensiero educativo di Freinet e ci si rende conto dei pericoli racchiusi nel cattivo utilizzo della tipografia.

Il III Congresso della Cooperativa previsto per il 20 e il 21 luglio del 1936 nella località di Manresa non può celebrarsi: inizia la guerra civile, e con essa il processo di epurazione. Al fine di eliminare tutti i portatori di idee contrarie al “Glorioso Movimento Nazionale”, si mette in moto un potente e intricato apparato repressivo. La Cooperativa e il Movimento freinetiano che la alimenta non sono estranei alla repressione franchista. I maestri afferenti alla Cooperativa avranno sorti diverse: alcuni verranno sottoposti a un processo di giustizia militare, altri saranno condannati alla pena capitale, altri ancora saranno esiliati. Tra questi ultimi, Herminio Almendros, che per un certo periodo trova rifugio nella scuola freinetiana di Vence, si rintana a Cuba, dove sviluppa una grande opera pedagogica. Altri maestri si rifugiano in Messico, dove continuano a svolgere con passione la loro missione educativa.

Circa il 70% dei maestri freinetiani subisce un doppio esame sulla condotta, sulla morale e sulle tendenze politiche, uno durante il governo repubblicano e un altro sotto il regime franchista, con la scusa, in entrambe le occasioni, di garantire la buona educazione e di salvaguardare le coscienze infantili da idee nocive e contrarie ai regimi presunti. Le accuse rivolte contro i maestri freinetiani vertono, per la maggior parte, su questioni politico-religiose: sono accusati di irreligiosità o

ateismo e di far parte di organizzazioni di sinistra. Il bilancio del lavoro di epurazione operato dal nuovo Regime è il seguente: trentuno maestri confermati al loro posto, trentanove banditi definitivamente dall'insegnamento, sette stigmatizzati come persone indegne per l'attività di insegnante, ventiquattro condannati all'esilio interno (nazionale), sempre in luoghi dove il maestro non ha alcuna possibilità di azione.

La fine della guerra civile segna anche la fine del Movimento freinetiano spagnolo; un nuovo regime si va imponendo, e con esso una scuola in cui le possibilità di rinnovamento e la libertà di insegnamento sono ridotte alla minima espressione – se non all'inesistenza; qualsiasi accenno di innovazione e di modernizzazione scolastico viene esiliato per sempre dalla scuola. Tutto ciò produce un vuoto storico e generazionale nelle file del Movimento spagnolo, che risorgerà nel 1965 sotto il nome di “Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar” (ACIES), che sarà legalizzata nel 1973 ed avrà sede a Valencia. Tale sigla presenta delle chiare motivazioni politiche: celare, sotto un nome più asettico e apparentemente inoffensivo, un'organizzazione impegnata nella lotta per una scuola popolare al servizio della classe lavoratrice.

Lo scopo di tale Associazione è quello di riunire tutti gli educatori che praticano nelle loro classi le tecniche Freinet, in particolare la corrispondenza interscolastica e la tipografia. Al fine di conseguire questo obiettivo, l'Associazione si propone di: organizzare interscambi di materiali, disegni e lavori tra gli alunni di differenti scuole; promuovere corsi, seminari, conferenze, al fine di divulgare l'utilità delle tecniche Freinet per l'insegnamento della lettura e della scrittura; agevolare la formazione dei suoi associati e i contatti con altri educatori presenti sul territorio nazionale e internazionale. I principi del Movimento pedagogico spagnolo rimarranno inalterati quando si deciderà, durante il IV Congresso della Scuola Moderna³⁴² (Granada, 1977), di sostituire il nome dell'Associazione con la denominazione “Movimiento Cooperativo de Escuela Popular” (MCEP), che rivela maggiormente l'identità dei suoi affiliati, educatori volti a rinnovare la scuola sul piano pedagogico e a trasformare, attraverso il lavoro cooperativo, la società in cui essa è immersa.

4.2.1. Il *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* tra passato e presente

Il MCEP³⁴³ è costituito da svariati gruppi territoriali di ricerca. Tra i primi gruppi territoriali, alcuni dei quali sono ancora attivi, figurano: il G. T. Granada – editore del Bollettino *Colaboración* –

³⁴² Il III Congresso della Scuola Moderna si celebrò a Salamanca nel 1976.

³⁴³ A livello internazionale il MCEP, al pari del MCE, è parte della Federazione Internazionale dei Movimenti della Scuola Moderna (FIMEM).

che organizza i seguenti gruppi di lavoro: Studio dell'ambiente, Tecnologia e laboratori, Iniziazione alle Tecniche Freinet, Educazione degli adulti, Educazione musicale; il G. T. Malaga, che organizza i seguenti gruppi di lavoro: Linguaggio, Studio dell'ambiente, Tecniche Freinet; G. T. Huelva, che organizza i seguenti gruppi di lavoro: Linguaggio, Studio dell'ambiente, Espressione dinamica-teatro; G. T. Almeria, che organizza i seguenti gruppi di lavoro: Linguaggio, Studio dell'ambiente; G.T. Campo de Gibraltar, che organizzava i seguenti gruppi di lavoro: Studio dell'ambiente, Metodo globale di lettura e scrittura, espressione corporale.

Attualmente risultano attivi i seguenti Gruppi territoriali: MCEP di Almería; MCEP delle Canarias; MCEP della Cantabria; MCEP di Cádiz; MCEP di Huelva; MCEP di León; MCEP di Madrid; MCEP di Málaga; MCEP della Murcia; MCEP di Salamanca; MCEP di Sevilla. I membri di tali Gruppi organizzano e dirigono svariati laboratori didattici:

- Laboratori per età: 0-8 anni (considerando questa fascia d'età come un'unica tappa educativa, si assicura un trattamento coerente dei diversi apprendimenti – cognitivo, affettivo, comportamentale, relazionale, etc); 8-12 anni; 12-18 anni;
- Laboratorio delle tecniche Freinet (testo libero, grammatica creativa; calcolo vivente; piani di lavoro e lavori per progetto; assemblea e cooperativa scolastica; ricerca sull'ambiente e tecnologia educativa; corrispondenza scolastica);
- Laboratorio del corpo (danza, giochi emozionali, gioco drammatico, attività teatrale e d'improvvisazione);
- Laboratorio di co-educazione;
- Laboratorio di educazione alla pace;
- Laboratorio di tecnologie educative.

Il MCEP di Granada

I primi passi del Movimento Cooperativo si mossero a Granada, nell'Andalusia. Qui nacque – intorno al 1969 – grazie ad un'aggregazione molto compatta e viva di insegnanti animati dal desiderio di rinnovare la scuola, il primo Gruppo Territoriale del MCEP. Quest'ultimo, nella seconda metà degli anni '70, giunse a contare 200 membri, di differenti tendenze e idee politiche.

Il MCEP di Granada ebbe molta importanza perché nacque in un momento di transizione, in un momento in cui si registrava in Spagna un forte desiderio di cambiamento in seguito alla dittatura. Il canale privilegiato per ottenere questa trasformazione era naturalmente la scuola. Alla fine degli anni '70, il governo di sinistra acquisì la terminologia freinetiana dell'intero movimento di

rinnovamento pedagogico e la fece sua; ciò implicò un considerevole progresso in ambito educativo e un consolidamento della forza del G. T. granadino.

Nei primi anni '80, si verificò a Granada l'occasione di accrescere maggiormente tale forza, attraverso la messa in pratica delle tecniche Freinet in uno specifico contesto scolastico: il quartiere periferico del poligono di Cartuja, dove si registrava una situazione disastrosa per quanto riguarda la popolazione infantile: grande livello di assenteismo e di dispersione scolastica. Il MCEP di Granada elaborò e propose un progetto di recupero che coinvolse tre scuole del suddetto quartiere. La delegazione scolastica di Granada accettò il progetto, ma dell'intero gruppo di lavoro scelse solo alcuni componenti, i quali non riuscirono a risolvere la «situazione sociale disastrosa e dura» (Intervista di G. Errico a Teresa Flores, 07/05/2012, Granada, 55 minuti) che vigeva nel quartiere di Cartuja. Del resto, «passare dalla teoria alla pratica non è sempre facile: le tecniche freinetiane hanno esito se applicate individualmente in una classe senza l'intromissione della politica, che finisce per restringere il campo della Tecnica Freinet» (Intervista di G. Errico a Manolo Quintera, 18/05/2012, Granada, 35 minuti).

Man mano all'interno del Gruppo Territoriale di Granada sorsero delle incomprensioni che si tramutarono in problemi mai risolti e che contribuirono a creare un ambiente ostile. Si giunse quindi al punto di rottura: il gruppo si smantellò, i suoi fautori iniziarono a ritirarsi, a rinunciare. Come ha saggiamente osservato Teresa Flores, una delle più ferventi animatrici del MCEP granadino, «il più grande limite del G.T. di Granada è stato proprio quello di divenire rinunciatario; un gruppo pedagogico non può permettersi di esserlo» (Intervista cit.). Parallelamente alla progressiva diminuzione degli iscritti, cominciava a svanire l'impulso del rinnovamento pedagogico.

Sebbene il Gruppo granadino non sia più attivo da diversi anni, il suo spirito continua ad essere vivo. Attualmente, infatti, molti insegnanti di scuole primarie e secondarie applicano la Pedagogia Freinet o, almeno, adottano quella che è la filosofia della Scuola Moderna, nonostante debbano attenersi a un programma rigido prestabilito. Tra questi figurano i principali rappresentanti del MCEP di Granada, che ho avuto il piacere di intervistare: la maestra elementare Ana Maria Guerrero, la professoressa di educazione speciale Teresa Flores, il maestro elementare Manolo Quintera e l'ex maestro ed attuale Ispettore dell'educazione Francisco Olvera. Fin dagli esordi della loro avventura educativa, i suddetti educatori avevano una chiara idea in testa: rivoluzionare la scuola; e per conseguire questo obiettivo decisero di applicare la Pedagogia Freinet, una pedagogia all'insegna della libera espressione e dell'apprendimento naturale. Per tutti loro «conoscere la

Pedagogia Freinet fu un regalo della vita!» (Intervista di G. Errico a Ana Maria Guerrero, 23/05/2012, Beas de Granada (GR), 45 minuti).

4.2.2. Principi educativi del MCEP

I progressisti promotori del Movimento Cooperativo condividono lo stesso essenziale obiettivo: rinnovare la scuola e cambiare la società attraverso di essa. Ciò che da sempre li contraddistingue è la lotta per una scuola autenticamente democratica, laica e attiva, fondata sul dialogo, sulla riflessione e sulla cooperazione, nonché l'adozione della Pedagogia Freinet, quindi lo studio e la pratica di nuove tecniche pedagogiche, al fine di realizzare tale tipo di scuola.

Nello specifico, gli animatori del MCEP intendono elaborare un processo permanente di rottura e trasformazione che vada al di là del semplice rinnovamento didattico, puntando alla trasformazione dei ruoli e dei sistemi educativi; essi, inoltre, si propongono di creare una dinamica di partecipazione, favorendo un modello di scuola costruttivo e non trasmissivo. I principi-obiettivi educativi che dirigono il loro operare possono così essere riassunti:

- Formazione permanente, basata su un continuo processo di riflessione, di confronto di idee, di analisi delle esperienze compiute in classe.
- Democratizzazione dell'aula e della comunità educativa, attraverso la creazione di nuovi spazi di partecipazione, di gestione democratica, di distribuzione delle responsabilità.
- Cooperazione come principio che orienta il lavoro pedagogico e che impregna tutta la vita dell'aula.
- Attenzione al contesto sociale, culturale, politico ed economico in cui è immersa la scuola.
- Collaborazione tra scuola e famiglia.
- Apprendimento funzionale (apprendere dalla e attraverso la vita) e naturale (basato sul *tâtonnement* sperimentale, inteso come la tendenza naturale dell'individuo spinto all'esplorazione, man mano più organizzata e sistematica, dell'ambiente).
- L'apprendimento basato su tre pilastri: sperimentazione (osservazione, comparazione, verifica); creazione; documentazione.
- Pedagogia del successo.
- Diritto del bambino alla libera espressione.
- Concezione dell'alunno come protagonista del processo educativo e del suo apprendimento (gli alunni costruiscono l'apprendimento, la conoscenza, il pensiero, partendo dalle proprie idee che successivamente elaborano).

- Concezione dell'alunno come persona integrale (lo stato fisiologico, organico e i problemi socio-familiari o personali possono incidere sul rendimento e sulla salute mentale dell'alunno).
- Organizzazione del lavoro scolastico al servizio dello sviluppo integrale della persona come essere sociale, comunicativo, autonomo, responsabile, rispettoso, critico, libero, creativo, sensibile, partecipativo e collaborativo.
- Scuola aperta alla ricerca, strumento pedagogico indispensabile per collegare scuola e vita (studiare l'ambiente socio-fisico significa ricercare il potenziale di tutto quel che appartiene al contesto di ciascun bambino).

Il conseguimento di tali obiettivi è reso possibile dall'utilizzo delle tecniche educative freinetiane, le quali sono in grado di promuovere valori e capacità come:

- autonomia e senso di responsabilità, attraverso:
 - il piano di lavoro (elemento di capitale importanza in una classe innovativa. Si tratta di un documento elaborato dai maestri in collaborazione con gli alunni, in cui sono indicate le attività settimanali che deve svolgere ciascun alunno);
 - gli schedari autocorrettivi (si tratta di una tecnica che permette l'individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento, consentendo un lavoro diverso per ciascun alunno);
 - il libro di vita (raccolta di testi liberi redatti dagli alunni);
 - la cooperativa di classe (finanzia e amministra tutti i materiali e gli strumenti di cui dispone la classe, attraverso le apportazioni dei soci e i guadagni ottenuti dai bambini con i loro lavori realizzati nei laboratori);
- socializzazione, comunicazione e cooperazione, per mezzo di:
 - testo libero (da cui si può iniziare un dialogo aperto);
 - assemblea di classe (massimo organo di critica, di dibattito, di partecipazione, di decisione e di valutazione, in breve organo supremo della democrazia scolastica);
 - tipografia scolastica (permette di materializzare il pensiero, che viene impresso sulla carta);
 - corrispondenza scolastica (specchio in cui si riflettono tutte le esperienze e la ricchezza della classe e degli individui);
- autostima, rispetto dell'ambiente, sviluppo emozionale, sviluppo di un atteggiamento critico e creativo, attraverso:
 - la ricerca ambientale. «Gli alunni osservano la realtà per poi elaborare le loro osservazioni; essi costruiscono la conoscenza a partire da loro stessi, a partire dalle loro idee preve. Lo studio

dell'ambiente consente di apprendere al di fuori delle pareti scolastiche, di apprendere a scuola così come si apprende nella vita; esso motiva gli alunni, i quali giungono a cogliere il senso del lavoro scolastico e a creare una visione più critica della realtà» (Intervista di G. Errico a Francisco Olvera, 14/05/2012, Granada, 58 minuti);

- calcolo vivo;
- laboratori di espressione libera e creativa (teatro, pittura, plastica, serigrafia, musica);
- biblioteca di classe (una delle risorse più importanti per la ricerca);
- conferenze.

Riuscire a promuovere tali valori, attraverso l'applicazione di tecniche che, lungi dall'essere mere strategie didattiche, mirano a soddisfare esigenze reali, costituendosi in "Tecniche di vita", significa rendere la scuola non soltanto un luogo favorevole per un apprendimento funzionale e significativo, ma anche un luogo di incontro e di comunicazione autentica.

4.3. Il movimento Freinet in Giappone.

Come e perché gli insegnanti giapponesi hanno accolto la pedagogia Freinet?

Primi contatti con la pedagogia Freinet

Nel 1922, nel clima pacifista e democratico d'Europa che seguì la prima guerra mondiale, alcuni sindacati di insegnanti fondarono l'*Internationale des travailleurs de l'enseignement* (ITE). Essi speravano di migliorare le loro condizioni di lavoro e di darsi uno statuto di lavoratori coscienti del proprio ruolo sociale e storico.

Nella primavera del 1928, in Lipsia, l'ITE organizzò la Giornata Internazionale della Pedagogia. A tale congresso assistette un giapponese, il Dr Oki, pseudonimo di Hirano Yoshitaro, professore di diritto presso l'Università di Tokyo. Questi, poiché era militante nel sindacato giapponese degli insegnanti, organizzato clandestinamente nel 1925 sotto la direzione del Partito comunista (PCJ), fu costretto ad abbandonare la sua cattedra all'Università.

Questa giornata internazionale coincise con la pubblicazione di *La pédagogie prolétarienne*, testo in cui si poteva leggere un articolo intitolato *La discipline chez les enfants*, il cui autore era Célestin Freinet. Tale opera fu tradotta in giapponese nel 1929 da un sociologo progressista e pubblicata con il titolo *Sinkou Kyouikugaku* (*L'educazione nuova* o *La pedagogia nuova*). In quell'epoca, era proibito ai

giapponesi l'utilizzo di parole come "operaio", "lavoro", "proletario", "sindacato", e anche "società". Il potere dello Stato temeva, infatti, i movimenti sociali democratici e pacifisti degli operai e, soprattutto, l'influenza della rivoluzione russa. Tuttavia coloro che avevano una coscienza di classe compresero senza difficoltà che la parola "nuova" aveva lo stesso significato della parola "proletaria".

Quali furono le reazioni all'opera *La pédagogie prolétarienne* e all'articolo di Freinet? L'opera *La pédagogie prolétarienne* fu ben accolta nell'ambiente sindacale giapponese desideroso di democratizzare la società, di cambiare l'insegnamento e l'educazione in Giappone e di proteggere i diritti del bambino, soprattutto quelli dei figli degli operai che vivevano in cattive condizioni. Invece, per quanto riguarda l'articolo di Freinet, è stata individuata una sola reazione: una citazione in un libro intitolato *Grandi correnti di idee moderne sulla disciplina* (1936) di Umene Satoru. In quest'opera, Freinet è presentato come «un militante socialista marxista del movimento del rinnovamento dell'insegnamento» ed è collegato a quella corrente esprime una visione liberale della disciplina che vede tra i suoi esponenti il romanziere russo Tolstoï (1828-1910), il poeta indiano Tagore (1861-1941) e il fondatore del metodo dei progetti Kilpatrick (1871-1965).

Secondo contatto con la Pedagogia Freinet

In seguito ai primi bombardamenti atomici della storia dell'umanità su Hiroshima, il 6 agosto del 1945, e su Nagasaki, il 9 agosto, che provocarono più di 450.000 vittime, il governo giapponese accettò la *Dichiarazione di Postdam*, che decretò la disfatta totale del Giappone. Quest'ultimo nel 1946 promulgò una nuova Costituzione che istituiva: la sovranità popolare; i diritti fondamentali dell'uomo; il disarmo (l'idea del pacifismo); e nel marzo 1947 la «Legge fondamentale sull'educazione». Quest'ultima legge si sostituiva al regime di educazione imperiale instaurato nel 1890, il cui scopo era quello di piegare i soggetti ai suoi imperativi.

Subito dopo la seconda guerra mondiale, molti insegnanti giapponesi compresero tristemente che avevano inviato i propri allievi sui campi di battaglia, pentendosene amaramente. Cominciarono, perciò, a praticare un'educazione pacifista e democratica sotto l'influenza della teoria dell'educazione nuova di Dewey³⁴⁴.

³⁴⁴ In realtà nell'atmosfera liberale e pacifista degli anni '20-'30, un esiguo insegnanti giapponesi aveva già sperimentato i metodi dell'educazione nuova (autogoverno degli studenti; rispetto degli interessi e della spontaneità dei bambini, introduzione dei lavori manuali, etc.) e avevano applicato un nuovo metodo chiamato *seikatsu-tsuzurikata* (composizione-redazione sulla vita). Tale metodo, vietato dallo Stato perché smascherava delle contraddizioni della società giapponese, venne ripreso dopo la seconda guerra mondiale, divenendo una moda in ambito educativo.

Nel novembre del 1948, la rivista *Akarui kyōiku* (*L'educazione illuminata*) pubblicò un testo di due pagine intitolato «L'educazione nuova in Francia», era la traduzione giapponese di un articolo scritto in esperanto da Lentaigne, un insegnante freinetiano che abitava a Balaruc-les-Bains (Hérault). Tale testo sottolineava che le tecniche freinetiane avevano un grande valore educativo.

Nel 1955 l'editore Heibonsha pubblicò un libro per bambini intitolato *La Francia* nella collezione «Bambini nel mondo»; sul retro della copertina si leggeva la dedica seguente: «Questo libro è nato grazie alla collaborazione di bambini francesi e dei loro insegnanti. Possa esso creare l'amicizia e la pace tra loro e i nostri bambini». Quest'opera era una raccolta di composizioni in cui i bambini francesi descrivevano la loro vita in montagna, in paese e in città.

Terzo contatto con la Pedagogia Freinet

Nel dicembre del 1965, un giapponese, lo psicologo Hatano Kanji, si recò a Parigi per assistere alla riunione di un comitato che aveva per scopo promuovere la formazione degli adulti. Questi incontrò per caso M. Bertelot, responsabile della Cooperativa dell'Insegnamento Laico, il quale gli propose di incontrare Freinet presso l'ufficio della CEL a Cannes: fu la prima ed ultima volta che un giapponese incontrò Freinet faccia a faccia.

Per Hatano, Freinet era “l'uomo dell'Educazione Nuova”, “il fondatore dell'Educazione Nuova in Francia”, “il rappresentante della pedagogia socialista in Francia”. A partire dalla fine degli anni '70 all'inizio degli anni '80 apparvero le traduzioni delle principali opere di Freinet, sotto la direzione di Wakasa. Prima di recarsi in Francia, quest'ultimo aveva già studiato e applicato la Pedagogia Freinet. È stato il primo insegnante a praticarla in tutto il Giappone. Dopo la pubblicazione della sua opera *Impulso per apprendere*, alcuni insegnanti che erano in contatto con lui cominciarono a comprendere il significato di tale pedagogia. Tuttavia molti di loro non potevano applicarla perché dovevano fare i conti con molti ostacoli: la mancanza di tempo, il programma nazionale, l'obbligo di utilizzare il manuale scolastico; l'incomprensione del direttore scolastico, di colleghi e genitori, che avevano maggiore fiducia nei metodi tradizionali che nelle nuove tecniche. In seguito al suo ritorno in Giappone, Wakasa scrisse delle opere dedicate alla pedagogia Freinet. Tali scritti esercitarono una profonda influenza sugli insegnanti che si ritrovavano quotidianamente a fronteggiare nelle loro classi problemi quali: ritardo scolastico, fallimento scolastico, avversione nei confronti della scuola, mancanza di curiosità, di iniziativa e di interesse.

Tra il 5 e il 6 agosto del 1983, grazie a un'iniziativa di Wakasa, fu creata, all'indomani della riunione della Federazione giapponese di educazione alla vita (un'organizzazione dedicata

all'educazione nuova), l'Associazione Giapponese della Pedagogia Freinet. L'organo dell'Associazione venne in seguito pubblicato sotto il nome di *Multilettré. La pedagogia Freinet in Giappone*. Nell'agosto del 1966, l'Associazione giapponese della Pedagogia Freinet tenne la sua 27esima riunione a Izu, Sizuoka, nel centro del Giappone, e celebrò il centenario della nascita di Freinet. Nel 1996 l'associazione contava 220 aderenti. Perché gli insegnanti giapponesi vi hanno aderito? Per rispondere occorre esporre brevemente la situazione, alla fine anni '90, dell'educazione giapponese.

Nel 1960 il Giappone concluse un nuovo patto di sicurezza nippo-americano; successivamente, il governo conservatore adottò una politica di crescita economica accelerata e attuò una politica educativa fondata sulla selezione di una élite ristretta ma competente. Tale politica mirava a: rafforzare il nazionalismo; selezionare i cattivi e i buoni studenti; introdurre il principio di competizione; rafforzare il controllo esercitato sugli insegnanti e sugli allievi. Fu questa politica educativa a creare la classe normalizzata e standardizzata, in cui regnava la noia, il rifiuto del lavoro, la violenza e la visione disperata del futuro. Al fine di migliorare tale situazione, gli insegnanti si avvicinarono alla pedagogia Freinet, che consentiva ai bambini di sviluppare le loro potenzialità nell'ambito di una comunità-classe cooperativa.

Tra il 1993 e il 1996 sono apparse in Giappone varie opere sulla pratica pedagogica Freinet. Attualmente due gruppi giapponesi fanno parte del movimento Freinet: uno è diretto da Wakasa e l'altro da Murata Eiichi.

4.4. Freinet e gli anglosassoni

«La Pédagogie Freinet est, par essence, internationale». Questo è uno dei dieci principi contenuti nella *Charte de l'École Moderne*, adottata nel 1968, due anni dopo la morte di Freinet, con la chiara intenzione di riaffermare la posizione internazionale del movimento. Tale dimensione internazionale è facilmente verificabile riferendosi al *Multilettrés* (maggio 1996) della *Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne* (FIMEM), che elenca 33 gruppi rappresentanti 29 Nazioni di 4 continenti. In questo elenco non figurano gli USA e la Gran Bretagna. Perché?

William B. LEE, docente presso un'università californiana, in un intervento (*The École Moderne. Why Not in the United States?*) tenuto nell'ambito del Congresso dell'*Institut Coopératif de l'École Moderne* (Valbonne, 1996), sostiene che il motivo essenziale del mancato coinvolgimento del mondo

anglosassone da parte del Movimento Freinet risiede non tanto nella differenza linguistica, sebbene quest'ultima abbia costituito indubbiamente un ostacolo, bensì nella differenza tra il contesto storico-culturale francese che ha dato vita all'*École Moderne* e il contesto storico-culturale caratterizzante gli Stati Uniti.

Gli aspetti principali del contesto francese sono: la metafora dell'artigiano e dei suoi strumenti; una visione socio-attivista dell'educazione centrata sul bambino; una struttura governativa che permette e incoraggia l'innovazione; il fenomeno del *pédagogue* e del *politique*.

Quella dell'insegnante artigiano è una potente e unificante metafora della Scuola moderna, il cui spirito non si può introdurre nelle scuole senza prima aver introdotto tecniche e strumenti adeguati. Il gruppo Freinet attribuisce particolare importanza e uno straordinario senso di urgenza allo sviluppo di tecniche per modernizzare la scuola tradizionale. Tuttavia tale metafora non ha la stessa risonanza e lo stesso significato per gli educatori americani. L'artigiano del Medio Evo non fa parte della storia nazionale americana; esso oggi implica un sistema di apprendistato che è spesso criticato, poiché è indirizzato ai giovani delle classi inferiori e quindi perpetua la divisione delle classi sociali.

Un ulteriore fattore discordante è la visione ristretta che gli americani hanno dell'educazione puerocentrica. La maggior parte degli insegnanti elementari americani trascura la vita del bambino oltre i confini scolastici. Per Freinet, lo abbiamo visto, esiste, invece, un chiaro legame tra il benessere del bambino dentro e fuori la scuola. A suo avviso, pedagogicamente e moralmente parlando, non si possono ignorare gli errori e le ingiustizie della società che incidono sul bambino.

Un'altra ragione della resistenza anglosassone è di natura strutturale: il Movimento Freinet si sforza di risolvere i problemi di scuole piccole, povere e rurali operando all'interno di una struttura educativa centralizzata. La centralizzazione, che nel Nord America è equiparata alla perdita di libertà, in Francia è la condizione *sine qua non* per l'innovazione, poiché isola l'innovatore dalle interferenze degli uffici locali resistenti al cambiamento.

Infine, nell'ambito del movimento freinetiano si distinguono i *pedagogues* e i *politiques*. I *pedagogues* furono attratti dal movimento perché insoddisfatti del loro insegnamento che speravano di migliorare attraverso gli strumenti e le tecniche della Scuola Moderna. I *politiques* ne furono attratti perché consideravano i fattori sociali, economici e politici più importanti di un nuovo strumento atto a migliorare l'insegnamento.

Freinet, pienamente cosciente dell'essenziale rapporto di interdipendenza che intercorre tra gli sforzi pedagogici e la lotta sociale e politica, considera difficile se non impossibile scegliere tra

impegno educativo e impegno socio-politico. A suo avviso, l'educatore deve agire sia sul fronte pedagogico e scolastico, dove, con audacia e creatività, cercherà di applicare tecniche didattiche costruttive e liberatrici, sia sul fronte politico-sociale, dove tenterà di preparare il trionfo della democrazia che permetterà il progresso normale e naturale di tali tecniche rivoluzionarie.

Non comprendiamo i compagni che seguono la nuova pedagogia (centrata sul bambino) senza preoccuparsi dei problemi sociali extra-scolastici, ma nemmeno comprendiamo gli educatori che sono militanti appassionati (nel risolvere i problemi sociali) e rimangono conservatori all'interno delle classi (E. Freinet, 1969).

Freinet sottolinea l'importanza sia di un'azione politica e sindacale volta a rivendicare il socialismo, sia di un'azione educativa diretta a promuovere un insegnamento adattato all'alunno, in vista della creazione di una società fondata su valori fondamentali quali la pace, la giustizia e la tolleranza, nonché del superamento dei nazionalismi esclusivisti. È evidente che il maestro francese, sebbene figlio di un'epoca segnata dall'orrore di due eventi apocalittici, «rimane un riformatore sociale ottimista, convinto del potenziale trasformatore dell'educazione»³⁴⁵.

▲ Un comune approccio internazionalista

La posizione progressista e internazionalista di Freinet avvicina quest'ultimo alla *New Education Fellowship*³⁴⁶ (NEF), nella quale si riflette una prospettiva internazionale e globale dell'istruzione e della cultura. Il Nostro, in quanto membro del *Groupe Français de l'Education Nouvelle* (GFEN), intrattene dei rapporti di collaborazione con tale associazione; tuttavia tali rapporti non tardarono a cessare. Il divorzio si verificò a seguito dell'estromissione dei membri della Scuola Moderna dal GFEN, a causa di incomprensioni politico-educative. Chiaramente, questa separazione non ha

³⁴⁵ J. G. Monteagudo, *Célestin Freinet: verso una pedagogia europea e globale*, in «I problemi della pedagogia», n. 4-6, 2011, p. 329.

³⁴⁶ La *New Education Fellowship*, successivamente rinominata *World Education Fellowship* (WEF), nasce nel 1921 – nell'Inghilterra del primo dopoguerra – ad opera di Beatrice Ensor (1885-1974), ispettrice scolastica inglese. Tale associazione di pratiche internazionali, composta da singole sezioni autonome sparse sul territorio europeo, si configura nella forma di comunità, intesa come spazio in cui ognuno può apportare il proprio contributo e le proprie esperienze territoriali, al fine di condividerle e di diffonderle, determinando così una più stretta collaborazione internazionale in materia educativa. Nel periodo successivo alla prima guerra mondiale, la NEF si occuperà principalmente di far emergere le varie posizioni espresse dalle sezioni locali affiliate all'associazione, diffondendole attraverso le varie pubblicazioni prodotte. «The New Era», rivista dell'associazione, ha il proprio corrispettivo in lingua francese e tedesca. La versione francese è curata da Ferrière, il quale può essere considerato il cofondatore della NEF, che confluirà nella *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle*.

aiutato il Movimento freinetiano ad attrarre l'interesse di psicologi e insegnanti anglosassoni.

Nonostante tale resistenza, ci sono molti aspetti dell'opera freinetiana che emergono soltanto in una prospettiva internazionale. L'appassionato e genuino impegno del fondatore della Scuola Moderna nei confronti dell'internazionalismo si è radicato durante la tragica esperienza della prima Guerra Mondiale vissuta nelle trincee, la cui influenza lo accompagnerà durante tutta la sua vita. A suo parere, l'impegno per l'interazione e la comprensione internazionale, raggiungibili attraverso l'educazione, è essenziale per la crescita di uno stabile, pacifico e progressivo ordine mondiale.

Fin dagli esordi del Movimento, Freinet avverte l'esigenza di abbattere le barriere che le differenti lingue ergono tra gli insegnanti attivi in tutto il mondo. Si noti che la rivista della CEL includeva una sezione dedicata alle relazioni estere, che comprendeva la corrispondenza in esperanto. In questo senso, come osserva un pedagogista spagnolo, il "maestro di Bar sur Loup" può essere considerato come il precursore della dimensione europea e internazionale dell'educazione che è emersa negli ultimi tre decenni (Monteagudo, 2010).

Freinet è convinto che il suo messaggio sia universale, in quanto radicato nella permanente natura umana piuttosto che in transitori fattori culturali. Pertanto ritiene che l'idea di profonde incompatibilità tra sistemi educativi sia sgradevole, quasi ripugnante.

In effetti, ferma restando la necessità di un'analisi diretta a identificare le incompatibilità cross-nazionali e a esplorare le ragioni di esse, bisogna considerare che l'interazione durevole cresce e si radica attraverso un mutuo apprendimento tra sistemi, nell'ambito dei quali vanno evidenziati non solo le differenze, ma anche i fattori comuni.

Conclusioni

Sia che diciamo con Schopenhauer: volontà di vivere, o con Nietzsche: volontà di potenza, o con Bergson: slancio vitale, o ancora con P. Nunn: *horme*, non facciamo che esprimere la stessa idea, non facciamo che denominare quell'impulso prepotente, quella forza vitale che spinge l'individuo ad auto-affermarsi, ad ascendere, ad accrescere e conservare la propria potenza.

A questa impetuosa energia vitale Freinet assegna il nome di «potenziale massimo di vita», che rimanda a un'inesauribile volontà di vita, a una tensione di ricerca, a un irrefrenabile impulso vitale che spinge l'individuo a salire sempre più in alto, a potenziare costantemente se stesso, a perfezionarsi, ad acquisire quegli apprendimenti che assicurano il suo equilibrio e la continuazione della sua vita; una vita potenziale che si rigenera continuamente tramite un processo generale di apprendimento, posto alla base della conoscenza, dell'intelligenza e della ragione: il *tâtonnement* sperimentale, il cui dinamismo assicura il trionfo della vita.

Lo slancio vitale costituisce un fine da raggiungere, ma anche l'unico mezzo che permette all'essere di realizzare il proprio destino con una potenza massima, seguendo le linee tracciate dal torrente di vita. Coltivare e utilizzare come forza educativa l'istinto di potenza che alberga nel giovane essere, l'aspirazione di costui all'accrescimento delle proprie virtualità, al fine di facilitare l'armoniosa costruzione della sua personalità, è una preoccupazione costante in Freinet. A suo giudizio, il ruolo della vera educazione consiste nell'aprire le porte a tutto ciò che è espressione dell'infantile slancio vitale, nel guidare il bambino lungo il tortuoso percorso che conduce alla conquista della vita, nell'aiutarlo a superare gli ostacoli che minano il suo equilibrio vitale e deviano il suo processo di sviluppo.

Tale educazione attraverso la vita e alla vita costituisce il substrato profondo su cui poggia l'acquisizione della massima potenza, che è funzione dell'equilibrio tra l'essere e il suo ambiente.

La strada indicata da Freinet, per orientare efficacemente il processo di crescita dell'essere, per dirigere l'individuo verso regole di vita positive capaci di condurre le sue potenzialità verso il torrente di vita, prevede l'intervento sul meccanismo delle «brecce» e delle «tendenze», ovvero sulla tendenza dell'essere a riprodurre, in virtù di un richiamo di potenza, gli atti che sono riusciti ad aprire delle brecce negli ostacoli che intralciano la sua ascesa, la realizzazione del suo destino.

Tale intervento consiste nel facilitare lo sviluppo delle tendenze benefiche, ossia nel favorire la riproduzione di atti positivi suscettibili di fissarsi in regole di vita benigne, rendendo il successo di una tendenza il più efficace possibile, e nel creare una serie di attività in grado di compensare le tendenze negative e di mantenere o ripristinare così un equilibrio rotto.

Per contrastare lo sviluppo delle tendenze meno positive, bisogna evitare di opporvisi autoritariamente, ostruendo le breccie che hanno funzionato da richiamo, perché in questo modo, non influenzando sulle cause di apertura delle stesse, la tendenza viene momentaneamente bloccata, ma non viene affatto modificata. Occorre, invece, aprire delle breccie ancora più potenti suscettibili di correggere la deflessione nascente e di promuovere la formazione di un insieme armonioso di tendenze positive; occorre suscitare altre correnti di vita e di interesse che, grazie alla loro forza dinamica, travolgano l'individuo.

Se le tendenze negative non vengono ridotte o corrette tempestivamente, può verificarsi nello sviluppo dell'individuo una deviazione profonda, che allontana quest'ultimo dalla linea regolare tracciata dal torrente di vita, spingendolo verso soluzioni errate. Freinet ravvisa la soluzione per ridurre l'insorgere delle deviazioni nell'organizzazione di attività motivate e rispondenti ai bisogni funzionali del bambino; attività suscettibili di far esplodere le tendenze positive, agganciando alle tendenze vitali gli interessi profondi infantili.

Tale procedimento si rivela efficace nel periodo della prima infanzia, quando l'evoluzione delle tendenze può ancora essere influenzata positivamente, grazie all'azione misurata, intelligente ed efficace dei sostegni-barriera. Terminato tale periodo, non resta che orientarsi verso la pratica della sublimazione, in virtù della quale è possibile spostare la curva creata dalla deviazione verso una tendenza positiva, verso nuovi scopi ed interessi, quindi seguire nuovamente la linea normale di vita e realizzare un destino proteso verso l'equilibrio.

Le deviazioni attraverso cui il giovane essere, abbandonato a se stesso o imprigionato nelle dinamiche monopolizzanti dei sostegni-barriera, ha cercato di sopperire all'abbassamento del suo potenziale di vita sottendono il ricorso a delle risorse supreme, a delle regole di vita sostitutive che, in virtù di meccanismi compensatori atti a rafforzare un dinamismo ancora in corso, donano l'illusione del sentimento di potenza, la cui soddisfazione è negata dall'ambiente. Le varie prove messe in atto dal bambino inquieto si traducono in gravi disturbi che si integrano nel comportamento.

L'atteggiamento favorevole dei sostegni-barriera fa sì che l'individuo non si diriga verso le pratiche sostitutive o che le abbandoni a beneficio di soluzioni più naturali ed efficienti attraverso

cui vincere le difficoltà e conservare intatto il proprio equilibrio. Nondimeno, nel momento in cui queste pratiche devianti degenerano in regole di vita, per poi trasformarsi in tecniche di vita, qualsiasi intervento correttivo si rivela sterile. Ne consegue che bisogna evitare che il giovane essere venga a trovarsi in una situazione senza via d'uscita che lo spinge verso soluzioni di ripiego devianti, che lo induce a rifugiarsi in regole di vita sostitutive che gli donano l'illusione della potenza elementare.

In che modo? Permettendogli di compiere le proprie esperienze *tâtonnées*, di sperimentare, di svolgere ricerche personali, in un ambiente naturale il più ricco possibile. Tali esperienze rappresentano la base decisiva delle regole di vita positive del fanciullo, attraverso le quali questi organizzerà funzionalmente la sua vita.

Tuttavia, non è sufficiente, precisa Freinet, permettere e organizzare le esperienze *tâtonnées*; occorre anche aiutare il giovane essere a sistematizzare, a giudicare, a comparare tali esperienze per far sì che gli atti riusciti possano favorire altri successi. Non basta offrire ai bambini la possibilità di una ricca esperienza *tâtonnée*; bisogna anche prevedere gli strumenti e le tecniche che renderanno tale esperienza più rapida, più completa, più profonda; occorre mettere a loro disposizione una vasta gamma di strumenti, che, uniti ad esempi positivi e dinamici, rendono più efficiente la riuscita, facilitando e accelerando le fasi del *tâtonnement*.

Grazie agli strumenti perfezionati, in particolare grazie all'uso del linguaggio – che permette di esprimere il proprio pensiero – della scrittura – che consente di imprimere nella materia tale pensiero – e della lettura – che non è altro che comprensione del pensiero altrui, posti al servizio del bisogno di elevazione e di potenza e integrati nella vita, ciascun individuo può velocizzare l'ascesa della sua personalità, accelerando e differenziando la sua esperienza *tâtonnée*; può avanzare velocemente nel cammino verso la conoscenza, può salire in alto, fino alla realizzazione autentica del suo destino, fino al raggiungimento della potenza vitale.

È questo che rende difficoltosa la missione educativa: accelerare il processo del *tâtonnement*, economizzando i tentativi infruttuosi, senza minare la solidità della costruzione personale dell'individuo, ovvero senza bruciare le tappe della sua crescita. Il segreto per riuscire in questo delicato compito, per favorire un'elevazione armonica e stabile, sta ancora una volta nell'offrire al bambino la possibilità tecnica di una ricca e libera esperienza *tâtonnée*, da compiersi in un ambiente favorevole che orienti tale esperienza verso esiti positivi, affinché possa evolvere in una regola di vita benefica ed efficace che funga da base solida per una costruzione armoniosa del proprio edificio.

Tale costruzione si realizza efficacemente attraverso il «lavoro-gioco», processo naturale di soddisfazione dei bisogni essenziali dell'individuo, che consente, grazie al supporto di strumenti idonei, di favorire il raggiungimento e l'incremento del potenziale di vita attraverso percorsi regolari che conducono all'adozione di regole di vita positive.

Ad ogni modo, se non si riesce ad allontanare il bambino dalle pratiche sostitutive, è possibile indirizzarlo verso altre possibilità, verso regole di vita sostitutive meno nocive, verso regole succedanee che possono rivelarsi benefiche, ovvero in grado di ricondurre, seppur seguendo un cammino deviato, l'essere all'armonia e alla potenza.

Tra queste regole di vita figura il gioco, o meglio, il «gioco-lavoro», che è un surrogato del «lavoro-gioco», in quanto è desiderato dal bambino tutte le volte in cui quest'ultimo non può essere svolto. Il «gioco-lavoro» evita all'individuo circondato da sostegni-barriera respingenti e prevaricanti il pericolo delle deviazioni. Giocando, il giovane essere realizza, procedendo al suo ritmo, i gesti vitali che non ha potuto compiere nell'ambiente degli adulti all'insegna di divieti; entra in una dimensione che non corrisponde alla vita autentica, ma che ne procura, sebbene in misura ridotta, le stesse soddisfazioni di potenza.

Più importanti del gioco-lavoro sono, agli occhi di Freinet, l'arte e la letteratura, strumenti di auto-soddisfazione positivi che permettono all'individuo di raggiungere il torrente dinamico di vita, di ritrovare intuitivamente le grandi e profonde linee esistenziali orientate in direzione del destino e della potenza.

In definitiva, promuovere una pedagogia all'insegna del successo significa garantire la ricchezza dell'ambiente educativo e offrire costantemente delle possibilità di attività funzionali, badando bene che sia salvaguardata l'armonia psichica e fisiologica, entrambe determinanti nel processo di vita e di crescita degli individui.

Naturalmente, non si può pretendere di realizzare la perfezione pedagogica, di correggere tutti gli errori dei bambini e di condurli infallibilmente verso il successo. Spesso, infatti, ci si imbatte in individui problematici, i quali, sia per le insufficienze della scuola sia per la posizione errata dei sostegni-barriera familiari o sociali, hanno dovuto, nell'impossibilità di soddisfare l'imperioso bisogno di potenza, appellarsi alla suprema risorsa delle regole di vita sostitutive più o meno dannose. Fallire talvolta è inevitabile; l'importante è scoprire le cause del fallimento, dell'impotenza momentanea, e organizzarsi tecnicamente per limitare quelle insufficienze che si traducono ineluttabilmente in cattive abitudini, vizi, nevrosi, squilibri.

Il principio pedagogico è sempre lo stesso: partire dalla vita, dall'esperienza *tâtonnée*

permanente e complessa, che bisogna porre alla base dell'intera formazione; muovendo da tale esperienza, con l'aiuto dell'adulto e con l'utilizzo di strumenti adeguati, l'allievo accede naturalmente alla conoscenza intima e definitiva.

In altre parole, si tratta di adottare dei metodi naturali di insegnamento-apprendimento che impongono di partire dall'esperienza del bambino, dal suo vissuto, aiutandolo a costruire il proprio sapere attraverso la ricerca attiva e critica sulla realtà; di rinunciare ad ogni didatticismo, ad ogni imposizione esteriore; di seguire la via naturale di espressione e di sviluppo di ciascuno, ovvero la strada della vita, della dinamicità, della spontaneità.

Consentendo di reinserire gli scopi educativi nel circolo delle strutture vitali e del meccanismo delle funzioni, mediante il quale si manifesta l'equilibrio dinamico della vita, il metodo naturale freinetiano, fondato sul *tâtonnement* sperimentale, costituisce una forma intuitiva e compiuta della concezione funzionale dell'apprendimento, nonché il termine di un'autentica rivoluzione dell'educazione che si ritrova legittimato come principio pedagogico grazie all'adeguamento ai principi psicologici naturali.

Una pedagogia che poggia su dei metodi naturali è una pedagogia che mira a: sopprimere lo iato esistente tra scuola e vita (tra ambiente artificiale e ambiente naturale), al fine di intensificare gli interessi, la curiosità, le motivazioni intrinseche; offrire al fanciullo, a partire dalla sua più tenera età, la possibilità di utilizzare tutto il suo potenziale cognitivo.

L'obiettivo è quello di aiutare il bambino ad acquisire un'intelligenza in armonia con se stesso e con l'ambiente che lo circonda; un'intelligenza utile e creativa. Il *tâtonnement* sperimentale, esercitandosi nelle attività poetiche, guidate dal desiderio, dal piacere di creare, favorisce lo sviluppo della creatività. Inoltre, tale processo, attivandosi nell'ambito di una reale «situazione problematica», rispondendo a un bisogno di superare un ostacolo, sia esso fisico, esistenziale o puramente intellettuale, sollecita l'esercizio naturale dell'intelligenza, consistente nel risolvere dei problemi.

Ora, risolvere un problema significa risalire dall'effetto alla causa; per fare questo l'intelligenza dispone del ragionamento. Tuttavia, il ragionamento induttivo non esiste; è necessaria dunque una causa di partenza per poter cominciare a ragionare. Come uscire da questo vicolo cieco? Formulando delle ipotesi causali che l'intelligenza testerà nel corso del ragionamento. A partire dall'ipotesi causale, l'intelletto svolgerà una spiegazione, volta allo stabilimento di un legame causa-effetto. Questo movimento deduttivo che, in seno al processo induttivo, sviluppa l'ipotesi esplicativa, porta il nome di ragionamento ipotetico-deduttivo, che coincide con il *tâtonnement*

sperimentale (momento dell'induzione in cui l'intelletto sintetizza una spiegazione a partire da un'ipotesi).

A guidare l'esperienza *tâtonnée* nella ricerca di una soluzione è dunque l'ipotesi, che non è né il frutto di un ragionamento né del puro caso, ma dell'intuizione, quella presa immediata della verità senza l'aiuto del ragionamento che guida ogni persona posta dinanzi a un problema, facendo nascere, in un brusco movimento, le idee ipotetiche che permetteranno al ragionamento ipotetico-deduttivo di attuarsi.

Ne deriva che al fine di proporre agli allievi un autentico cammino intellettuale, occorre favorire l'attuazione di tale procedimento ipotetico-deduttivo, ovvero del *tâtonnement* sperimentale, l'unico in grado di fare della formazione un'ascesa progressiva, dinamica e autentica. Eludere tale processo significa praticare in modo artificiale l'induzione, fare economia in termini di ipotesi, quindi di creatività, di sviluppo del pensiero divergente. Il metodo pedagogico compatibile con il processo ipotetico-deduttivo è quello che pone gli allievi in un'autentica situazione di ricerca; quel metodo che non sopprime l'iniziativa, che non reprime il desiderio di conoscere, di inventare delle soluzioni, di proporre delle ipotesi.

L'errore della scuola tradizionale, che riduce al minimo l'iniziativa dell'alunno e le possibilità di sperimentazione e di ricerca, consiste nel pretendere di partire dalla spiegazione, dalla teoria, dalle leggi, che il bambino non comprende affatto, in quanto la realtà dinamica che esse esprimono è a lui preclusa. Tali formule astratte sono risultati prima di essere mezzi; sono il risultato dell'esperienza, la sistematizzazione delle sue conquiste. È grazie all'esperienza *tâtonnée*, diretta e facilitata dall'insegnante, che le si scopre, le si avvalorano, e che si acquisisce realmente la consapevolezza della loro portata.

Concludendo, possiamo affermare che l'importanza del *Saggio* risiede nell'aver offerto una grande lezione di sintesi, sottolineando l'unità dinamica della personalità dell'individuo, che si palesa nel rifiuto perentorio del dualismo psico-fisico, conseguenza inevitabile della frantumazione dell'unità dell'essere. Il bambino è accolto da Freinet in tutta la sua complessità e ricchezza, quale essere poliedrico e pluridimensionale, e nella sua unitarietà, quale essere costituito da due fuochi costantemente connessi: energia spirituale (psichica) ed energia materiale (biologica).

Il Nostro, in cui si ravvisa una tensione monista, assevera l'unitarietà esistente fra piano biologico e piano spirituale, negando a quest'ultimo l'attributo di superiore. Sposa dunque la visione teilhardiana secondo cui lo stato della Materia e quello dello Spirito – che non rappresenta

l'antagonista della Materia, bensì il suo cuore – sono «due facce della stessa Stoffa cosmica»³⁴⁷, di uno stesso Universo animato da un forte «alito di Unione»³⁴⁸.

Dal punto di vista dell'essere in crescita, dell'essere alla ricerca di sé, dominato da un senso di pienezza, di totalità, materia e spirito non appaiono più come degli assoluti che si scontrano, ma come dei punti di riferimento dinamici e suscettibili di guidarlo nella sua scoperta e comprensione del mondo.

L'individuo non è scisso in due parti antagoniste, fisiologica e psichica, ma costituisce un tutto organico psicosomatico posto in un ambiente che è fisico e psicologico, nel quale egli vive e al quale egli reagisce.

L'essere immersi in un ambiente vuol dire urtare degli ostacoli che si oppongono all'espansione del potenziale di vita, vuol dire sentire o verificare la propria presenza nelle reazioni suscitate o nelle modificazioni provocate. Gli impedimenti impongono all'essere di procedere ad una costante revisione del proprio intervento: l'impatto contro un impedimento provoca una reazione e una conseguente ricerca da parte dell'organismo di modalità risolutive, di vie di uscita efficaci, volte a recuperare o riaffermare l'equilibrio perduto, edificando un nuovo io armonico, quindi trasformando se stesso, dandosi una nuova forma, adattandosi dinamicamente all'ambiente, attraverso la permanente interazione con quest'ultimo.

L'unità vivente, che è un sistema aperto, riesce a raggiungere e a preservare l'equilibrio indispensabile alla continuazione della vita – basata «in parte su un ordine esistente che si mantiene»³⁴⁹ – quindi a seguire un percorso regolare di sviluppo, grazie agli scambi con l'ambiente circostante; grazie a un meccanismo di interiorizzazione e accomodamento continuato, ovvero grazie ad un duttile e intelligente approccio alla realtà, operato mediante il *tâtonnement*.

Quando l'equilibrio si rompe o l'istinto, quell'arma infallibile che ogni essere vivente possiede, non serve più, l'individuo deve far ricorso a una nuova tecnica di vita: il *tâtonnement*, quel processo universale e generale in cui Teilhard de Chardin ravvisa la grande ed ineluttabile legge del mondo e che, per Freinet, presiede a tutti gli atti della vita. Il comportamento ottenuto da tale processo, qualora abbia successo, tende a trasformarsi, grazie alla permeabilità all'esperienza, in regola di vita, in un'abitudine stabile.

Tocca all'adulto preparare il terreno favorevole alla permeabilità all'esperienza e promuovere l'atto funzionale che scaverà la traccia. In quest'ottica, il compito dell'educatore consiste

³⁴⁷ P. Teilhard de Chardin, *Le coeur de la matière*, Paris, Éditions du Seuil, 1976 (ediz. postuma), p. 35.

³⁴⁸ *Ivi*, p. 22.

³⁴⁹ E. Schördinger, *What is life*, citato in G. Bénichou, *Le chiffre de la vie*, op.cit., p. 127.

nell'orientare i primi *tâtonnements* dei bambini, mettendo a loro disposizione quegli strumenti che consentono l'approccio sperimentale alla realtà, e nel favorire il più possibile l'esperienza riuscita, quindi nell'organizzare l'ambiente di esperienza del fanciullo, promuovendo quegli atti che facilitano il divenire personale e che permettono la soddisfazione dell'imperioso bisogno di potenza.

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

Freinet (1896 Gars - 1966 Vence) transcurrió su infancia y su adolescencia en un mundo agreste. Su pensamiento se nutrió de la filosofía de la naturaleza y del buen sentido, que a su vez han invadido la concepción psico-pedagógica freinetiana, cuyos fundamentos serían, según algunos, no científicos. El psicólogo francés H. Wallon (1879-1962), por ejemplo, consideraba la propuesta psicológica freinetiana –aparentemente permeada de mero empirismo– una concepción mecanicista de la vida psíquica, basada en la utilización de un método de demostración no científico.

En la opinión de Freinet, hombre práctico que liga el pensamiento a la vida, la teoría a la acción, no hay nunca contradicción entre ciencia y técnica de un lado, y buen sentido y simplicidad del otro. La filosofía de la simplicidad, que en él se convierte en una verdadera actitud mental, lo ha llevado a utilizar, en el curso de sus estudios, el método de la demostración por medio de imágenes sensibles y comparaciones. Este método permite comprender la conexión del pensamiento con lo real, en una visión sintética e intuitiva, organizando las imágenes de los fenómenos en términos de un conocimiento metafórico y teórico. Él parte del estadio de lo concreto, de la experiencia, para llegar al nivel de la configuración abstracta, del pensamiento sano y constructivo; parte de la práctica para después llegar a los principios.

Freinet es un "maestro-artesano" antes de ser un teórico de la Pedagogía. La denominación de práctico asociada a su nombre, a veces con intención denigratoria, representa para él un título de nobleza, puesto que él sabe que con una sólida práctica empiezan grandes cosas; él está convencido que hay que saber hacer, antes de saber decir, para transformar la realidad. Él busca, desde el principio de su actividad educativa, soluciones prácticas a la crisis de la escuela tradicional a través de una experimentación metodológica conducida en aula.

La propuesta de Freinet no tiene ninguna intención de responder a prerrogativas de una ciencia intelectualista y abstracta. Él, como "maestro-artesano", se orienta hacia una Psicología cuya primera exigencia es aquella de ser práctica, es decir, de responder a las exigencias pedagógicas que la realidad escolar presenta. Se dirige hacia una psicopedagogía impregnada de buen sentido,

esa innata disposición a comportarse de manera inteligente en función de los resultados prácticos a conseguir. El buen sentido es el sentido de la vida, del camino natural de los eventos, de la dinámica explicativa que va desde las causas a los efectos; es el sentido dictado de la lógica. Sin embargo, él es entendido como sinónimo de sentido común, de conocimiento común, opuesto al conocimiento científico, al saber especialista. Así, en vez de reconocer en el buen sentido una actitud inteligente, se reconoce en él una actitud ingenua, no crítica y muy a menudo falaz. Es también por esta errónea equiparación lingüístico-semántica que la concepción psico-pedagógica freinetiana, impregnada de un empirismo de tipo intuitivo, ha sido tachada de no científicidad y el estudio sistemático de sus escritos ha sido desdeñado.

La Pedagogía Freinet, nacida a principios del siglo XX, en una Francia implicada en luchas políticas incesantes, asume muy pronto un carácter internacional, sobrepasando los confines franceses y estimulando el nacimiento de grupos freinetianos en diferentes países del mundo.

Dentro de los varios movimientos nacionales que se declaran adherentes a la pedagogía freinetiana, figuran el MCE (*Movimento di Cooperazione Educativa*) y el MCEP (Movimiento de Escuela Popular), que pertenecen a la FIMEM (*Federation Internationale des Mouvements de l'École Moderne*).

El movimiento italiano nace en 1951 –con el nombre CTS (*Cooperativa della Tipografia a Scuola*), que será sustituido, en 1957, por la actual denominación MCE– cuando un grupo de maestros italianos de una escuela privada de Rimini decide desarrollar y difundir en Italia las técnicas didácticas freinetianas, y realizar un movimiento de investigación que ponga en el centro del proceso educativo a los sujetos, para construir las condiciones de una educación popular, ya que esta es una garantía de renovación civil y democrática.

El movimiento español ha conocido dos épocas: la primera va desde 1926 hasta 1939; la segunda va desde la mitad de los años sesenta hasta hoy. Los primeros pasos para la afirmación de la pedagogía freinetiana en España se mueven en Catalunya, en Lleida, donde se celebra –en 1934– el primer congreso de la “Cooperativa española de la imprenta escolar” (dirigida a difundir los principios y las técnicas freinetianas, a preparar y a distribuir materiales pedagógicos), y en Barcelona, donde –en el mismo año– Freinet imparte dos conferencias en la *Escola d'Estiu*.

El segundo congreso de la Cooperativa se celebra en Huesca, en 1935; el tercero, previsto para 1936, no podrá celebrarse: empieza la Guerra Civil, y con ella el proceso de depuración. La Cooperativa no es ajena a la represión franquista: algunos maestros serán sometidos a un proceso de justicia militar, otros serán condenados a la pena capital, otros serán exiliados. La finalización

de la Guerra Civil marca también el fin del Movimiento freinetiano español, que, sin embargo, resurgirá en 1965 bajo el nombre de “Asociación Española para la Correspondencia y la imprenta escolar”. Durante el cuarto congreso de la *École Moderne*, que se ha celebrado en Granada en 1977, los miembros de la Asociación deciden sustituir el nombre de esta última con la denominación de hoy: “Movimiento Cooperativo de Escuela Popular”.

Como el MCE, el MCEP está organizado en Grupos Territoriales (en adelante, GT). El primer Grupo nació en Granada, en 1969, gracias a una agregación muy compacta y viva de maestros animados por la voluntad de transformar la escuela. El GT de Granada, editor del boletín *Colaboración* (órgano de difusión y de comunicación del Movimiento freinetiano español), fue muy importante porque nació en un momento de transición, en un momento en que era muy fuerte en España el deseo de cambio después de la dictadura.

Con el transcurrir de los años, el MCEP de Granada consiguió acrecentar y consolidar su fuerza, sobre todo gracias a la adquisición por parte del gobierno de izquierda, en los años setenta, de la terminología freinetiana. Sin embargo, hacia el final de los años ochenta, después del fracaso de un importante proyecto de recuperación educativa que implicó tres escuelas del barrio del polígono de Cartuja, en el que había una situación social y escolar desastrosa, empezaron a surgir algunas profundas incomprensiones, que, contribuyendo a crear un ambiente hostil, llevaron al desmembramiento del Grupo.

De todos modos, aunque el GT de Granada no sea más activo, su espíritu sigue siendo muy vivo. Hoy, en efecto, muchos maestros de escuelas primarias y secundarias adoptan la filosofía de la Escuela Moderna, a pesar de que tengan que respetar un programa escolar rígido preestablecido.

La práctica que marca los seguidores del movimiento italiano y aquellos del movimiento español, fuertes de la lección de Freinet, es el intercambio cooperativo de experiencias, técnicas e hipótesis teóricas, motor de cualquier posible renovación. Lo que caracteriza a los promotores del MCE y del MCEP, unidos en el objetivo de renovar la escuela y cambiar la sociedad a través de ella, es la lucha por una escuela auténticamente democrática, laica y activa, basada en el diálogo, en la experimentación, en el estudio del ambiente, en la cooperación, principios que deben orientar el trabajo pedagógico. Para conseguir estos objetivos, ellos utilizan diferentes técnicas freinetianas. En particular, los educadores del MCEP adoptan las siguientes técnicas:

- El plan de trabajo: elemento muy importante en una clase innovadora. Es un documento elaborado por los maestros en colaboración con los alumnos, en el que están indicadas las

actividades semanales a cumplir;

- Los ficheros autocorrectivos: es una técnica que permite la individualización de la enseñanza;
- El texto libre: del cual se puede iniciar un diálogo abierto;
- El libro de vida: recogida de textos libres redactados por los alumnos;
- La cooperativa de clase: que financia y administra los materiales y los instrumentos de la clase;
- La asamblea de clase: máximo órgano de crítica, de debate, de participación, de decisión y de evaluación;
- La imprenta escolar: permite materializar el pensamiento;
- La correspondencia escolar: espejo en el que se reflejan todas las experiencias y la riqueza de la clase y de los individuos;
- La investigación ambiental: permite a los alumnos construir el conocimiento a partir de sí mismos, a partir de sus observaciones;
- Los laboratorios de expresión libre y creativa: teatro, pintura, música, etc.;
- La biblioteca de clase: uno de los recursos más importantes para la investigación.

La Pedagogía Freinet se coloca históricamente en el ámbito del Movimiento de la Escuela Nueva, que nació a principios del siglo XX en diferentes naciones, no sólo europeas, y que centraba su acción en el niño, partiendo de sus propias necesidades e intereses, promoviendo una educación liberal y democrática.

Sin embargo, la Pedagogía Freinet no se acaba en este Movimiento, puesto que la propuesta metodológica y didáctica del maestro francés demuestra una vitalidad y una fecundidad superiores a aquellas de muchos otros educadores del mismo período. Su Pedagogía no es sólo una reforma de la metodología institucional, sino, más en general, es una concepción nueva de la educación y de la escuela, nacida de sus experiencias de hijo del pueblo y de su condición física.

De todas maneras, Freinet se ha nutrido asimilándolos y, sobre todo, transformándolos, de los elementos teóricos del movimiento de la Escuela Nueva o Activa, convirtiendo en realidad los sueños de los eminentes protagonistas de este movimiento, del que él analizará límites y alcances, declarándose al final insatisfecho.

Aunque el maestro francés comparta los principios del Activismo (educación según la naturaleza; auto-educación; puerocentrismo; autogobierno; supremacía de la experiencia personal; educación individualizada), subraya, por una parte, su carácter abstracto, el intelectualismo

excesivo de sus fórmulas; y, por otra parte, su elitismo. Él es consciente de que la realización del proyecto de escuela ideal elaborado por los seguidores de la Escuela Nueva es posible sólo en ciertas condiciones favorables de ambiente, de material escolar y de organización.

La necesaria renovación educativa y democrática, perseguida tanto por el movimiento de la Escuela Nueva como por el movimiento de la Escuela Moderna, no puede venir de los discursos o de los libros, sino de las prácticas y de los instrumentos técnicos, cuya actuación exige una transformación profunda del cuadro material. La denominación Escuela Moderna, que se refiere al educador anárquico catalán Francesc Ferrer i Guàrdia, envía a una necesidad de renovación, de modernización: la escuela tiene que modernizarse, tiene que descubrir la vida, tiene que adaptarse a las nuevas necesidades de los niños y afrontar adecuadamente el problema social, para que no se realice una educación separada de la concreta realidad histórico-social.

Al final, lo que caracteriza a Freinet en comparación con los protagonistas del Activismo es la perspectiva socio-política marxista a través de la cual él analiza la sociedad y la educación del siglo XX. La misma crítica a la escuela tradicional adquiere en él una connotación política ausente en los innovadores de la Escuela Activa.

La escuela de hoy es el reflejo –tampoco demasiado desteñido– de aquella del pasado, de aquella tradicional. Sus clases evocan, en efecto, las «monarquías absolutas en miniatura», para usar una expresión claparèdiana, en la que los estudiantes están sometidos a la autoridad externa y cuyos deseos están reprimidos. Representan lugares de organización y de imposición formal, donde el derecho del niño no siempre es respetado y las posibilidades de desarrollar la propia creatividad son casi inexistentes.

Hoy día aún existe, por lo tanto, la necesidad de una pedagogía de la comunicación auténtica, de la expresión personal, de la escucha, de la comprensión y de la acogida. Es evidente que la escuela actual todavía no ha logrado la renovación deseada por los educadores progresistas.

Nuestra escuela corre el riesgo de estar siempre más separada de las necesidades verdaderas del niño y de la gran riqueza de la vida. Ella corre el serio peligro de excluir la experiencia pasada del niño y de no empeñarla en un camino de conquista que implica toda la persona.

La escuela de hoy no está a la altura de lo que tendría que ser: un ambiente favorable capaz de valorar las individualidades, capaz de favorecer el completo y equilibrado desarrollo de la personalidad del niño, ayudándolo a descubrir las propias aspiraciones, las propias necesidades reales; un espacio que permite la libre expresión de las necesidades del alumno y la realización de sus potencialidades; un lugar de participación activa y responsable; un medio de comprensión, de

diálogo y de escucha. Por el contrario, es lo que no debería ser: ambiente prevaricador y hostil que contribuye a elevar muros y a remover puentes, que tiende a reprimir cada manifestación de libre actividad. Es aún una escuela que genera sufrimiento, aburrimiento, que favorece la competición; una escuela que, no procediendo en la dirección de la vida, resulta incapaz de desempeñar un papel auténticamente formativo.

Por lo tanto, la Pedagogía Freinet, nacida hace noventa y tres años, está lejos de ser obsoleta e inactual; ella se hace no sólo deseable sino necesaria. Aplicar esta pedagogía significa hacer escuela en una nueva y original manera, realizar una educación natural y viva, preservar la curiosidad infantil, garantizar el derecho a la libre expresión; significa partir de la experiencia del niño, ayudándolo a construir el propio saber a través de la investigación activa y crítica sobre la realidad; significa hacer adquirir al niño mayor seguridad, autonomía y confianza en sí mismo.

Los principios teóricos de la Pedagogía Freinet, como la cooperación, la educación del trabajo, la pedagogía popular, la libre expresión, la educación para la vida, representan temas que aún hoy están de actualidad en el ámbito de la reflexión pedagógica contemporánea.

La elección de optar por una escuela abierta a la vida, una escuela con la ventanas asomadas al mundo, exige una ruptura con un modelo de enseñanza unidireccional (por un lado, un “transmisor” que sabe; por el otro, un “receptor” que aprende) y la adopción del método de investigación. Investigar significa ponerse algunas preguntas y tratar de responder a estas preguntas; y la educación debería llevar al niño a ponerse algunas preguntas y a responder a estas preguntas, a buscar las soluciones a un determinado problema. Investigar significa estar vivos, significa verificar procesos dialécticos entre nosotros y el ambiente circunstante, formular dudas, tratar de resolverlas, ser críticos e inconformistas.

Por lo tanto, hay que fundar el aprendizaje en la investigación personal. Esta última genera una elaboración de la información en un doble sentido, puesto que pone en contacto las ideas precedentes de cada persona con los nuevos conocimientos; de esta manera, los procesos de aprendizaje se hacen más significativos y los conocimientos adquiridos asumen una relevancia que fortalece los intereses iniciales.

Las investigaciones tienen que partir de los intereses de cada alumno; el maestro debe, por lo tanto, guiar la selección de los objetos de estudio en función de la permanencia de estos intereses y de la posibilidad de desarrollarlos. Es evidente que el papel del maestro en el desarrollo de las investigaciones es fundamental: además de coordinar las varias actividades, él ayudará a concretar el aprendizaje de sus alumnos, ampliando las perspectivas, proveyendo los instrumentos

adecuados. Sus posibilidades de sugerir temas de estudio, de proponer metodologías, de potenciar los intereses más significativos, de formular objetivos, de coordinar las actividades, lo hacen una figura insustituible en una clase que investiga.

En la vida como investigación y como aventura no puede haber otro protagonista que aquel que en esa aventura está implicado, el niño. Serán sus especificidades las que guiarán el camino, y el programa escolar tendrá que organizarlas, nunca imponerlas.

Freinet, según el cual el objetivo fundamental de la educación es el desarrollo de la personalidad del niño como miembro activo de la comunidad, exalta el trabajo como el máximo principio educativo y organizador, considerándolo como la base de cada actividad humana. Él tiene el propósito de promover la participación de los niños a un verdadero trabajo productivo y creativo, fuera de cada relación de explotación y de alienación, a un trabajo libremente elegido, concientemente aceptado, comprendido, dirigido a satisfacer las necesidades funcionales del individuo.

Según la visión freinetiana, la reflexión sobre la relación entre formación y trabajo es necesaria y propedéutica a cualquier voluntad de reforma de una escuela que quiera ser progresiva y realmente democrática.

La propuesta del maestro Freinet de un modelo de escuela popular y democrática encuentra terreno fértil aún hoy. El sistema escolar autoritario y dogmático que él ha combatido siempre se repite demasiado a menudo también en la escuela contemporánea, aún caracterizada por una imposición de programas, de contenidos, y además por sistemas de evaluación que no respetan la naturaleza y las exigencias de cada alumno.

La estructura escolar de hoy debe aún concretar algunas premisas fundamentales. La escuela debe ser democrática; debe funcionar democráticamente tanto del punto de vista institucional, como de la perspectiva administrativa, pasando por la estructura pedagógica. Democratizar la educación significa fundamentalmente poner en cuestión todo lo que permite reproducir las relaciones de dominación, de explotación y de dependencia. La institución escolar debe ser respetuosa de la libertad de conciencia de las personas implicadas; por esto tiene que ser laica, pública y gratuita.

La tecnológica sociedad contemporánea multiplica los canales de la comunicación; sin embargo, los individuos no han sido nunca así aislados. De aquí derivan necesidades de comunicación real y la necesidad de lugares de encuentro que sean lugares comunitarios. Freinet muestra el camino: su clase cooperativa representa un lugar de vida auténtica y comunitaria.

El maestro francés enfoca decididamente el trabajo escolar en la cooperación, reconociendo en esta última un factor fundamental de formación humana por los hábitos de abertura social e intelectual que promueve. La cooperación caracteriza de manera definitiva toda la actividad freinetiana. En primer lugar, una cooperación sobre el plano de los adultos: la CEL (*Coopérative de l'Enseignement Laïc*), el ICEM (*Institut Cooperatif de l'École Moderne*) y la FIMEM (*Federation Internationale des Mouvements de l'École Moderne*) son organismos cooperativos por medio de los cuales los educadores superan el aislamiento y pueden compartir experiencias, haciendo avanzar las propias ideas y renovando las técnicas didácticas según las necesidades que se presentan cada día. Esta experiencia del mundo adulto se refleja inmediatamente en el mundo infantil: la cooperación constituye un elemento fundamental en la realización del texto libre, en el trabajo de grupo, que empieza con el uso de la imprenta, y en aquel momento extraordinario que es la correspondencia interescolar.

La investigación en ámbito psicológico demuestra que la cooperación es un componente esencial del acto educativo, ya que es elemento indispensable para la activación y el desarrollo de los procesos cognitivos y de socialización en la infancia. El conflicto sociocognitivo, el intercambio y la confrontación con los compañeros, la presentación de diferentes estrategias de solución de los problemas, la confrontación de diferentes puntos de vista, se revelan muy eficaces desde el punto de vista del aprendizaje.

Aprender es un proceso dinámico, voluntario (de aquí la necesidad de trabajar sobre el nacimiento del deseo de aprender), personal (de aquí la exigencia de individualizar y diferenciar el trabajo de cada alumno) y social (la dimensión «aprender» se desarrolla en la necesaria articulación entre el individuo y el colectivo, entre el «yo» y el «nosotros»). Un saber tiene valor sólo si es socializado, es decir, reconocido por el grupo, que comprende su sentido y su función.

Los estudios de L. S. Vygotsky (1896-1934) han demostrado que una buena cooperación provee la base del desarrollo individual. En su opinión, los procesos cognitivos se activan cuando el niño interactúa con personas de su ambiente y con sus compañeros, los cuales lo inducen a reflexionar y a autorregular el propio comportamiento. Hoy, gracias a los estudios del psicólogo ruso, sabemos que existen tres «zonas de desarrollo»: la zona actual de desarrollo, que corresponde al grado de desarrollo alcanzado por las funciones psíquicas del niño como resultado de determinados ciclos del desarrollo mismo ya concluidos (es decir, corresponde a lo que el alumno consigue hacer sólo); la zona de desarrollo potencial, que corresponde a lo que el alumno no es capaz de hacer sólo, pero que puede realizar bajo la guía de los compañeros o de los adultos; la zona distal de desarrollo,

que corresponde a lo que el niño no sabe hacer, también si ayudado. La distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial es definida como la «zona de desarrollo proximal».

La escuela debe trabajar principalmente en las dos primeras zonas, para consolidar los conocimientos ya adquiridos y para adquirir nuevos conocimientos. El educador debería proponer al niño problemas de nivel un poco superior a sus actuales competencias, pero bastante sencillos para que resulten comprensibles, es decir, dentro de aquella zona en la que el niño puede extender sus competencias y resolver problemas gracias a la ayuda de los otros. Estos problemas podrán, en efecto, ser resueltos por el niño ayudado por un experto (un adulto o también un compañero con mayores competencias en aquel campo), pero no por el niño privado de sostén. Si el proceso está planteado correctamente, la zona de desarrollo actual del niño se amplía, es decir, él se hace capaz de cumplir autonomamente una tarea que antes no era capaz de cumplir.

Estas zonas difieren para cada niño en función de las disciplinas y de las competencias exigidas. Es, por lo tanto, necesario tener en cuenta los diferentes ritmos y modalidades de aprendizaje de los alumnos. La práctica educativa realizada en la Escuela Freinet tiene en cuenta estas diferentes zonas de desarrollo y de las diferencias existentes entre los alumnos, permitiendo al niño progresar según sus ritmos, según sus capacidades y sus disposiciones del momento.

En Freinet se encuentran las intuiciones y las ideas de un aprendizaje construido por los alumnos. Ideas e intuiciones que nacen por el descubrimiento del valor de la cooperación en la construcción de los conocimientos. Poniendo a la base de cada iniciativa didáctica y organizativa el valor de la cooperación, se puede realizar una escuela democrática que asegure iguales oportunidades de aprendizaje y de relación. A través del juego de la dinámica del grupo-clase, se verifica, por un lado, una transformación de la relación de los niños con el saber y con la enseñanza, puesto que ellos manifiestan espíritu de iniciativa en las varias actividades ; por el otro, una transformación de la relación con la autoridad, ya que los alumnos asumen la responsabilidad de las condiciones de la vida del grupo y de su funcionamiento.

La clase cooperativa, una "colmena" en la que cada uno desempeña su papel, en la que se acciona y se reflexiona, rinde la Pedagogía Freinet una pedagogía del trabajo y del aprendizaje eficaz. Los significados adquiridos en clase se hacen lenguaje del grupo y conocimiento personal de cada uno. No hay que olvidar, pero, que sólo en un clima de acogida, en el que domina el diálogo, la escucha y el reconocimiento de la cultura de cada niño, ese será incitado a manifestar

sus conocimientos, a compartirlos con los otros, en una relación educativa interactiva, así como manifiesta y comparte sus sentimientos.

En el curso de su vida y, en particular, durante la infancia, el individuo recibe una cantidad de agresión por el mundo externo. Para encontrar el propio equilibrio, el individuo siente la necesidad de liberarse, de “repercutir” al externo lo que ha perturbado su mundo interior. Se puede hacerlo con la palabra y con la escritura, con el dibujo, el canto, la expresión corpórea, el teatro. La expresión libre ofrece al niño la posibilidad de descubrir el placer de comunicar y de conservar un rastro de su camino personal; expresar sus emociones en una forma clara o simbólica.

La expresión libre del niño, a través del lenguaje, la escritura y el dibujo, la materialización gráfica de esta expresión por medio de la imprenta escolar y la divulgación del pensamiento infantil a través de los diarios y los intercambios, están puestas a la base de la pedagogía freinetiana, cuyo dominante es la comprensión del niño. Este último revela espontáneamente el propio sí mismo delante del educador, el cual, de esta manera, puede comprender su compleja naturaleza. Por tanto, la virtud esencial de la expresión libre es el conocimiento profundo del niño.

Freinet nos ha enseñado a respetar el niño, a comprenderlo a partir de sus puntos de referencia más bien de nuestros, a reconocer su cultura; nos ha transmitido la importancia de preservar y acrecentar las potencialidades creativas del niño, concediéndole la máxima libertad de expresión, para que él pueda alcanzar un elevado grado de autoestima.

Una pedagogía que tiene un carácter eminentemente liberador, que implica el ejercicio de la democracia, que promueve la inclusión social y combate las desigualdades, que contribuye a la formación de ciudadanos críticos y participativos, que favorece el trabajo creativo y cooperativo, que valoriza la diversidad y la singularidad de cada uno, tiene siempre validez en vista de una mejoría de la escuela de hoy y de la construcción de la escuela de mañana.

La pedagogía freinetiana evoca una visión humanística de la educación que celebra una especie de culto de la vida y que considera el niño en su totalidad afectiva e intelectual, en toda su complejidad, en toda su riqueza. La Escuela Freinet es una escuela humana que despierta en cada niño su humanidad; una escuela respetuosa de las inmensas posibilidades de la naturaleza humana; una escuela que promueve y amplía la toma de conciencia a través de varios instrumentos de expresión; una escuela cooperativa y democrática que podría ser el espejo de la sociedad.

Al final, la propuesta pedagógica freinetiana, que cambia completamente los supuestos de la enseñanza, colocando la acción educativa a lo largo de la línea del reconocimiento del niño y del

desarrollo de sus potencialidades, representa una manera peculiar y original de interpretar y realizar la práctica educativa en la escuela, en contraposición a la pedagogía tradicional.

Partiendo de un análisis profundizado del contexto escolar en el que obra, el maestro francés no sólo propone técnicas didácticas alternativas, a las que se lleva normalmente su contribución, sino elabora un cuadro teórico, representado por su concepción psico-pedagógica, la cual legitima su propuesta metodológica.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este trabajo es estudiar la concepción psico-pedagógica de Freinet, es decir, profundizar en sus intuiciones psicológicas, con la finalidad de examinar las posibilidades de aplicación pedagógica de estas intuiciones.

Piedra angular de la reflexión psico-pedagógica de Freinet es el *tâtonnement*³⁵⁰ experimental, en el que reside el espíritu que anima y vivifica sus técnicas didácticas. Esta concepción está ilustrada en el *Ensayo de psicología sensitiva*.

Del *Ensayo* ha sido traducido al italiano sólo el primer volumen, *Adquisición de técnicas constructivas de vida*, que describe el regular y natural desarrollo del individuo. El análisis de este volumen es exhaustivo para una clara comprensión del *tâtonnement* experimental en sus varios estadios. Sin embargo, es en el segundo volumen, *Reeducación de técnicas sustitutivas de vida*, basado en el estudio de las alteraciones del desarrollo del ser, que se reconocen las posibilidades pedagógicas de este proceso, y además, las intervenciones educativas dirigidas a armonizar el crecimiento del niño. Se deduce que el examen de la reflexión psico-pedagógica de Freinet no puede prescindir del análisis del *Ensayo* en su totalidad.

FUNDAMENTACIÓN

El *tâtonnement* experimental: base permanente de los métodos naturales de aprendizaje.

El *tâtonnement* experimental representa un proceso general y universal de adaptación reiterado, que consiste en el proceder por continuos intentos, realizado por el individuo para dominar el ambiente en el que está inmerso, para salvaguardar el propio equilibrio, para afirmar y perfeccionarse a sí mismo, para adquirir y conservar la propia potencia.

³⁵⁰ De *tâtonner*: andar a tientas.

Se trata de un proceso individual y colectivo de adquisición de habilidades y conocimientos: el individuo procede espontáneamente a través de un *tâtonnement* que evoluciona de su forma primaria, mecanicista y casual, hacia formas superiores, hacia formas metódicas e inteligentes de exploraciones. Conocer, observa Freinet, es un proceso vital, por tanto, su modalidad más adecuada es el *tâtonnement*: aquel proceso natural a través del cual el niño, explorando, operando sobre la realidad, aprende naturalmente a caminar y a hablar.

Favorecer la actuación de este proceso significa promover métodos naturales de aprendizaje. Significa partir del niño así como es, teniendo en cuenta sus capacidades y sus lagunas, en su interactividad con el ambiente circunstante; significa, además, crear un ambiente rico, estimulante, favorable a la expresión y a la exploración.

El método natural, aplicado en particular a la lectura, a la escritura y a la matemática de base, se inscribe en una perspectiva global y relacional de la educación y está basada en la investigación y en la experiencia de los niños, incluyendo su vida afectiva y teniendo en cuenta todas las instancias de su personalidad.

El método natural freinetiano es el resultado de una reelaboración del método global decrolyano. Según Freinet, este método corresponde al método más simple y natural de conocer y de aprender, y además el más válido, puesto que es al mismo tiempo sintético y analítico. Él parte de un todo; un todo a analizar para diferenciar y identificar progresivamente sus partes; un todo al que volver con una operación de síntesis, o sea, de recomposición de los elementos individuales en un sistema explicativo comprensible.

Freinet utilizará el método global de lectura y escritura en una perspectiva propia en la que la lectura se coloca en el nivel de los significados y del juego de las relaciones entre los signos y los significados, y en la que recae la expresión libre escrita u oral.

Según la concepción freinetiana, el primer estadio del proceso de adquisición del conocimiento y de la cultura corresponde al *tâtonnement* empírico, a partir del cual se llega al *tâtonnement* metódico, que abre el camino a la conquista de preciosos instrumentos que permiten a cada individuo construir sobre una base sólida su propia personalidad, primero entre todos el lenguaje, indispensable en el proceso de adaptación al medio ambiente.

El lenguaje del niño es real, concreto, en relación directa con la acción sobre el ambiente. La Pedagogía Freinet, lejos de considerar este lenguaje pobre y defectuoso, lejos de reprimirlo, trata de facilitar el natural pasaje de la lengua concreta a la lengua normativa de la escuela, preservando el lenguaje real y explotándolo como base para los aprendizajes lingüísticos.

En el aprendizaje natural del lenguaje cada palabra se convierte en un instrumento que sirve para las necesidades del niño, inscribiéndose en su automatismo. A través de la palabra, al servicio de la vida, el niño familiariza con el valor, el sentido, la figura psíquica de las palabras. La profundidad y la riqueza de esta primera adquisición *tâtonnée* es el primer escalón del que derivarán la rapidez y la seguridad de las adquisiciones ulteriores.

Gracias a técnicas apropiadas, en particular gracias a la imprenta escolar, el grupo Freinet ha superado la diferencia que separa la expresión escrita de la expresión oral. En el proceso de adquisición basado en el *tâtonnement* la lectura es consecutiva a la escritura personal, consecutiva a su vez a los libres grafismos. El proceso evolutivo del aprendizaje de la lectura y de la escritura va del lenguaje a la expresión gráfica, de aquí a la expresión escrita y a la comprensión del pensamiento escrito, que es la lectura. Este proceso se desarrolla gradualmente. En cada etapa el niño afirma su experiencia exitosa hasta que se hace automática. De esta manera, el niño llega a un nivel de expresión que no habría alcanzado nunca por medio de reglas separadas de la vida.

Las mismas observaciones se pueden hacer para la pintura, la música, para todo lo que concierne la esfera personal, intuitiva, subjetiva, o sea, el arte. Y también para las ciencias exactas, como, por ejemplo, la matemática. El método natural, basado en la observación, la experimentación, en la experiencia, o mejor, en la experiencia *tâtonnée*, presupone la elaboración de técnicas capaces de conservar y alimentar la curiosidad de los niños, de conservar y satisfacer su necesidad de crear, de investigar, de experimentar, para facilitarles a ellos la adquisición de un espíritu crítico y científico, base de una adquisición sólida y segura de los conocimientos.

Al final, los progresos en los procesos de adquisición se alcanzan a través del *tâtonnement* experimental, cuyos motores son la necesidad de perfección y de potencia del niño, que trata instintivamente de imitar los modelos adultos, y además la motivación.

- *Tâtonnement* y *trials and errors*: afinidades y diferencias.

La concepción del *tâtonnement* experimental suscita aún hoy algunas dudas, puesto que evoca la mecanicista teoría del aprendizaje por «ensayo y error» (*trials and errors*)³⁵¹, según la cual un

³⁵¹ En la práctica *trials and errors*, elaborada por Thorndike (1874-1949), los sucesos no son imputables a algún razonamiento, sino a un proceso de aprendizaje casual, en el que el resultado obtenido determina la selección de la respuesta correcta. Este proceso es guiado por la ley del efecto, que Freinet considera válida, y por la ley del refuerzo, que él rechaza categóricamente. El concepto de refuerzo indica, en efecto, una recompensa dada a la conclusión de un acto exitoso, motivando así artificialmente y por el exterior a la acción. Para el maestro francés, en cambio, el refuerzo tiene un valor intrínseco a la acción misma.

individuo que resuelve un problema cumple varios intentos, para retener automáticamente los actos exitosos y eliminar aquellos fallidos. En efecto, la palabra *tâtonnement* subtiende una noción de acción mecánica y casual: el suceso en el curso de los *tâtonnements* induce al individuo, que siente la necesidad de afirmar una determinada conquista, a repetir el acto exitoso muchas veces hasta que sea capaz de reproducirlo automáticamente en situaciones similares.

Sin embargo, cuando se lee Freinet con atención, es imposible no reconocer que las experiencias *tâtonnées*, las experimentaciones, no se cumplen nunca totalmente a ciegas, sino que siempre son guiadas por un propósito vago, imperceptible; este fin es la auto-afirmación. En la acción de los niños hay siempre un embrión de intención³⁵²; aunque esta última no se exprese de manera evidente, algo guía la experiencia *tâtonnée*; este algo representa el factor de distinción entre el *tâtonnement* experimental y el proceso por «ensayo y error».

También los *tâtonnements* más aleatorios no son el efecto de la pura casualidad, sino son en parte orientados por un mecanismo de exploración que ordena las producciones como «pruebas» y su selección como «elección». El *tâtonnement* consiste en una adaptación reiterada que implica la idea de una progresión; no responde a la casualidad, sino a un orden complejo; no es ciego, sino íntimamente finalizado.

Freinet introduce en su teoría del *tâtonnement* un elemento nuevo que la aleja del método thordikiano. Este último no puede indicar la tendencia en virtud de la que la huella dejada por el acto exitoso influye de manera decisiva el comportamiento. La teoría freinetiana es capaz, en cambio, de indicarla: se trata de la «permeabilidad a la experiencia», en la cual el maestro francés reconoce la definición de inteligencia. Ella consiste en la capacidad del individuo de asimilar y organizar las enseñanzas y las directivas de la experiencia.

Según esta visión, cada acto exitoso deja en el comportamiento de cada individuo una huella más o menos neta según la importancia de la experiencia y de la permeabilidad a ella. De esta manera, el acto exitoso, en virtud de una llamada de potencia, tiende automáticamente a reproducirse, como si este suceso dejara una huella favorable por un ulterior suceso, y a integrarse en el comportamiento. Los reflejos automáticos son asimilados en los esquemas comportamentales del individuo, después se convierten en regla de vida. En esta perspectiva, la inteligencia constituye un equilibrio entre la interiorización de las enseñanzas de la experiencia y la adecuación de los esquemas de acción del individuo en virtud de las huellas de las experiencias exitosas

³⁵² Esto encuentra confirmación en Piaget (1896-1980), el cual afirma que cada acción, a partir de los primeros meses de vida del lactante, nunca no se debe a la pura casualidad, sino siempre es generada por una intencionalidad la mayoría de las veces inconsciente.

incorporadas en el comportamiento.

En el curso de sus *tâtonnements* –en un primer momento prácticos y externos, después interiorizados en la forma de hipótesis– el individuo trata de superar los obstáculos que impiden la satisfacción de su imperiosa necesidad de equilibrio, de adaptarse dinámicamente al ambiente y de organizarse internamente a través de continuos intercambios con este último.

A la luz de esta óptica, se puede afirmar que sólo al comienzo de su aventura el individuo procede accidentalmente. Cuando una experiencia *tâtonnée* se cumple con éxito, ésta deja un rastro capaz de influenciar el comportamiento, generando hipótesis que guían la acción del sujeto: el *tâtonnement* mecánico (fuera de una actividad intelectual específica) se hace inteligente (proceso intelectual global que permite resolver un problema).

Al final, Freinet, consciente de que no existe aprendizaje por «ensayo y error» en estado puro, así como no existe aprendizaje puramente metódico que permitiría excluir cada error y cada riesgo, ha abierto la perspectiva de un aprendizaje natural, experimental y dialéctico. Concepción que, recogiendo la voz de Piaget, de Claparède (1873-1940) y de Pavlov (1849-1936), se coloca en una línea biológico-evolucionista-funcionalista.

- La teoría psico-pedagógica de Freinet

El intento de Freinet es realizar una psicopedagogía que, aplicando las deducciones de la psicología teórica al mundo de la educación y siguiendo la dirección misma de la vida, trate de resolver problemas educativos específicos; una psicopedagogía empeñada en dos movimientos inseparables el uno del otro: acercarse al niño y partir de él. Según el maestro francés, el diálogo continuo y constructivo entre pedagogía y psicología, así como entre pedagogía y psicoanálisis, es el motor del progreso educativo.

Juzgando incompleto y erróneo cualquier estudio estático del ser, que concierne exclusivamente la composición analítica del individuo, Freinet entiende conseguir una comprensión sintética del niño, considerándolo en su mutabilidad y dinamismo, en su complejidad y unitariedad. Él se propone emprender una nueva ruta dirigida hacia una psicología materialista y unitaria que sea obra colectiva de investigadores que rechazan una psicología dogmática de autor, alejándose de supuestos mitológicos e idealistas, convencido de que la obra comunitaria que ha asegurado el suceso de su pedagogía, no puede no demostrarse eficaz también en el ámbito de la investigación psicológica, la cual constituye uno de los principales aspectos de una ciencia unitaria de la

educación. Él pretende eliminar radicalmente todas las entidades intelectualistas incapaces de explicar el comportamiento del individuo y a dar de nuevo su dignidad y su valor funcional a las consideraciones materiales, fisiológicas y ambientales.

Freinet emprende un camino nuevo dirigido hacia una psicología fenomenal, sensible, práctica, fundada en una concepción unitaria del ser y en una concepción materialista –de molde pavloviano– de la vida del niño, determinada, en primer lugar, por su complejo físico y psíquico, y además en la observación de hechos reales, o sea, en la observación del niño en su evolución, en el estudio del niño puesto en un ambiente concreto: una psicología del niño natural puesto en un ambiente natural.

Los fundamentos de la teoría psico-pedagógica de Freinet son resumidos en cuatro obras esenciales: *L'École Moderne Française* (1946); *L'Éducation du travail* (1949); *Essai de psychologie sensible* (1950); *Les dits de Mathieu* (1952).

Sin embargo, es en el *Ensayo de Psicología sensitiva* que emerge, en toda su profundidad, el pensamiento psicológico freinetiano. En esta obra, escrita bajo la forma de notas entre el 1940 y el 1942, Freinet prepara las bases de una ciencia unitaria que es aquella propia de la vida, la cual prosigue continuamente su elevación para asegurarse la plena manifestación, mejorando siempre más sí misma a través de aquellos que son sus actos permanentes: trabajar, crear, inventar. Ella constituye una obra de psicología práctica, donde el autor, sumergiéndose en el comportamiento íntimo de los individuos y conectando de una manera natural y definitiva la pedagogía a la psicología, ha tratado de demostrar que la construcción de la personalidad, unidad dinámica tendida siempre a la mejor realización de sí misma, se funda en aquella que es la más decisiva de las leyes de la naturaleza: el *tâtonnement* experimental.

Como afirma Freinet, las páginas del *Ensayo* no son otro que el aspecto humano de una experiencia profunda y compleja que se ha cumplido en el curso de treinta años de actividad pedagógica. Aquí el autor intenta explicar, con una escritura viva, concreta, sugestiva y poética, las vías profundas del comportamiento infantil, dentro de la naturaleza, de la familia y de la escuela. Él se propone ensayar las potencialidades del hombre, examinar los instrumentos que este último utiliza para desarrollar su propia personalidad y para alcanzar la armonía psico-física, elemento determinante de su potencia. Su intento es reencontrar las grandes, permanentes y definitivas «leyes de la vida» y ofrecer así una válida ayuda al educador, tendido a conocer la personalidad de sus estudiantes y las influencias del ambiente, donde estas personalidades accionan y evolucionan.

Educación significa vivir; por tanto, las leyes de la educación son las mismas sencillas y eternas

leyes de la vida; la Pedagogía es ciencia de la educación y ciencia de la vida, la única capaz de revelar los grandes secretos de la educación. Esta última no es una fórmula escolar, sino una obra de vida, cuyo ciclo es, por Freinet, el siguiente: elección de la semilla, cura particular del ambiente en el que el individuo sumergirá sus raíces, asimilación, a través del arbusto, de la riqueza de aquel ambiente.

Freinet, consciente de las dificultades y de los riesgos que comporta el irrumpir en el mundo compacto de una cultura especializada, escribe esta obra de psicología sensitiva con intenciones precisas: hacer llegar su pensamiento no sólo a los educadores del pueblo, sino también a la gran masa de padres que tienen la tarea de educar a sus propios niños.

La preocupación de escribir un libro que sea claro para la mayoría de la gente de cultura media no académica empuja a Freinet a afrontar con simplicidad y objetividad aquellos problemas que, en el complejo individual y social, son capaces de conducir al conocimiento del niño. En consecuencia, él ha excluido voluntariamente de su vocabulario el lenguaje hermético de los especialistas y ha elegido utilizar el lenguaje directo del pueblo. Ha expulsado de sus demostraciones las tradicionales abstracciones filosóficas para recurrir a desarrollos sensibles y sintéticos, donde el sujeto y el objeto no son entidades metafísicas desunidas, sino elementos constructivos de una misma unidad.

El propósito de Freinet es, por lo tanto, escribir una obra de psico-pedagogía que los educadores, los maestros y los aprendices-educadores puedan leer, comprender y criticar, considerando no palabras, sino hechos concretos y familiares.

Los fundamentos de la psicología de Freinet no se reencuentran en los libros, sino en la vida. Él ha basado toda su investigación teórica y práctica en los elementos de vida, intentando coger esta última en su movimiento sin dar juicios a priori con respecto a su origen y sus finalidades, limitándose a constatar que el individuo es empujado por su naturaleza a recorrer su ciclo normal de vida, a realizar su destino, palabra que no exprime en Freinet ninguna idea espiritualista o religiosa. Para vivir y conservarse, para realizar un proceso vital dinámico, el individuo moviliza un «potencial máximo de vida», reaccionando a los cambios del ambiente interno y externo; experimenta constantemente fuerzas antagonistas para restablecer su indispensable equilibrio vital.

Según la visión freinetiana, cada ser viviente es animado por una necesidad de crecer, de avanzar, de ascender, de adquirir potencia, que es característico de la infancia y de la adolescencia. Para Freinet la vida es un torrente; en esta comparación hay algo más que una imagen poética. El

agua no es un cuerpo inerte; su plasticidad puede explicar la plasticidad de los organismos de los cuales ella es una componente determinante. En la medida en que se intuye la evolución dinámica del organismo, es posible comprender mejor el comportamiento del individuo, por lo tanto, evitar los errores a veces irreparables que obstaculizan el crecimiento del ser, que impiden su elevación. De esta manera, nos encontramos en el corazón de una psicología viviente.

En el *Ensayo* Freinet expresa de manera cautivadora dos motivos de fondo de su reflexión psicológica: la exaltación de la vida y el reconocimiento de ella como un complejo proceso de búsqueda de la potencia indispensable.

- El desarrollo psíquico del individuo: regularidades y desviaciones.

En el primer volumen (*Adquisición de técnicas constructivas de vida*), el autor apela a la noción de equilibrio, propiedad intrínseca y constitutiva de la vida, para explicar y describir el desarrollo psíquico del individuo que, como ha demostrado Piaget, representa, como aquel orgánico, un pasaje perpetuo desde un estado de equilibrio mínimo a un estado de equilibrio superior. En esta óptica, el desarrollo normal del individuo evoluciona en la dirección de un equilibrio entre factores internos y externos.

Freinet examina aquí los procesos dinámicos a través de los cuales la vida se manifiesta, partiendo del supuesto que exista en el individuo un «potencial de vida» que lo empuja incesantemente a accionar, a cumplir su destino; la disminución del potencial de vida suscita un sentimiento de inferioridad y de impotencia que, a su vez, provoca en el ser un dolor y un desequilibrio profundos; la recarga de la fuerza vital origina, en cambio, un sentimiento de potencia, cuya fallida satisfacción genera un fuerte sentido de opresión y cuya satisfacción es, al contrario, como una exaltación del instinto de vida, «sin el cual nada existiría».

Freinet elabora el concepto de «potencial de vida», o sea, de potencia vital, uno de los más profundos supuestos de su reflexión psico-pedagógica, a la luz de la lectura de A. Ferrière (1879-1960), el teórico de la Educación Activa. Este último, retomando las teorías filosóficas de H. Bergson (1859-1941) y de W. James (1842-1910) basadas en la evolución, afirma que existe en el individuo un flujo vital dirigido a la completa realización de la potencia del “Yo”, una envencible voluntad de acrecentar las propias posibilidades de vida.

Abarcando la concepción filosófica de Ferrière, el maestro francés tiende a exaltar la vida, poniendo en su base una fuerza, una energía que genera la vida y guía la elevación del ser. Esta

fuerza vital que guía el ser durante su desarrollo se manifiesta en aquella que Montessori (1870-1952) llama «joya de vivir».

Es evidente que la idea de potencia vital freinetiana, rozando el concepto nietzschiano de «voluntad de potencia», evoca la idea bergsoniana de *élan vital*, aquel impulso originario de la vida, aquel empujón interior que conduce la vida hacia destinos siempre más altos, aquella fuerza interna que corresponde a una exigencia de creación libre e imprevisible. Freinet reelabora este concepto de impulso vital sin referirse a una causa primaria espiritualista, pero incluyendo en esta expresión aquel dinamismo que asegura el triunfo de la vida.

En esta perspectiva, el ser humano sigue el movimiento vital, tratando de realizarse plenamente como ser unitario, de conservar su equilibrio, de dominar los obstáculos que se oponen a su elevación, en virtud de aquel principio único y general que es la necesidad de potencia. Desde el nacimiento, el niño es un ser rico de potencialidades, que advierte la exigencia de satisfacer una prepotente necesidad de potencia, para acrecentar y realizar su destino; si este potencial de vida no puede traducirse en realidad positiva, en el individuo se produce un desequilibrio que se califica como malestar.

El educador debe considerar objetivamente las potencialidades innatas que se podrán cultivar, organizando la realidad en función del niño, permitiendo al niño partir para la vida con el máximo ímpetu. Freinet acentúa la importancia decisiva de la situación de partida en la que se encuentra el individuo.

En su elevación vital, el individuo se choca inevitablemente con obstáculos que se oponen a la exaltación del potencial de vida y que pueden ser de naturaleza interna, es decir, causados por una inicial disfunción congénita o accidental, o de naturaleza externa, es decir, causados por la intervención del ambiente, que constituye un factor de desarrollo que puede tener valencia positiva (de ayuda) o negativa (de freno o de rechazo).

Al principio, delante de estas complicaciones, las primeras reacciones del individuo son de origen fisiológico: los intentos cumplidos por él para tratar de satisfacer sus necesidades se califican como reacciones mecánicas a los estímulos; estas reacciones son una manifestación de un desequilibrio que el ser, en su deseo de vida y de potencia, trata obstinadamente de reducir a través de la actuación del *tâtonnement*, que en este estadio, constituye «una especie de reacción mecánica entre el individuo y el ambiente, dirigida a la adquisición de la potencia vital³⁵³»; una respuesta automática suscitada por una necesidad innata y misteriosa de vida que empuja al ser a

³⁵³ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible. Acquisition des techniques de vie constructives (T. I)*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1978, p. 41.

buscar las causas del desequilibrio y a avanzar. Este estadio es sobrepasado gracias a la intervención de la «permeabilidad a la experiencia», que permite el pasaje del *tâtonnement* de tipo mecánico al *tâtonnement* de tipo inteligente. Si el individuo aparece permeable a las enseñanzas y a las directivas de la experiencia, si resulta capaz de organizar de manera siempre más sistemática sus *tâtonnements*, sus reacciones no serán más dirigidas sólo a satisfacer necesidades fisiológicas, sino a resolver intelectualmente problemas.

El sobredicho pasaje es una consecuencia de dos funciones alternas: experiencia *tâtonnée* y repetición. Gracias a la experiencia *tâtonnée*, imitando los gestos de los cuales es testigo, el ser llegará a la satisfacción de las tendencias superiores, al uso de instrumentos y de símbolos que permitirán avanzar en la dirección del insondable desconocido.

En el curso del *tâtonnement*, la experiencia exitosa se convierte en un anillo de la cadena comportamental del individuo; de la misma manera, en el proceso natural y fundamental de la imitación una experiencia externa se inserta en la cadena de nuestra personal experiencia. El ejemplo, como la experiencia personal exitosa, tiende a fijarse en un automatismo que suscita una tendencia puesta como base de una regla de vida a veces inextirpable. Es como un anillo encastrado en la cadena vital, a la cual dará su aspecto y sus calidades determinantes.

Delante de un problema, de un obstáculo que impide su elevación, el ser humano busca antes la solución en sí mismo; en caso de fracaso, se apela a los "archivos sociales" para buscar un modelo; si no encuentra ninguna respuesta, se dirige de nuevo a sí mismo, en un vaivén incesante hasta la solución.

Si el ser puede superar sin graves consecuencias los obstáculos que se oponen a la realización de su destino, entonces estos se convierten para él en estímulos que exaltan su sentimiento de potencia. En el caso contrario, se verifica un shock más o menos violento, que induce el instaurarse de una forma de remoción, que se manifiesta como una especie de vacío mental imprevisto, que emplea más o menos tiempo a colmarse, suscitando reacciones que tienden a restablecer el equilibrio perdido. El trauma sufrido, el desequilibrio que resulta, constituyen una herida de la cual puede permanecer una cicatriz a veces indeleble, capaz de reabrirse y de influenciar de nuevo el comportamiento del individuo cuando él se reencuentra a atravesar períodos de crisis.

O puede verificarse una desviación, una irregularidad en el proceso de desarrollo que orienta el individuo en un sentido diferente respecto a aquel del torrente de vida, empujándolo hacia soluciones erradas. Si la desviación es profunda, ese no reencuentra más la línea regular trazada del torrente, luego organiza su vida sobre la base de esta desviación, que deja un signo más o

menos decisivo en todo el comportamiento.

Cuando el individuo, en el curso de su *tâtonnement*, descubre una brecha, o sea, una abertura en el obstáculo que se opone a su camino, se produce en todo el organismo una «tendencia» a utilizar esta brecha abierta para realizar su destino, para superar una condición de impotencia vital; se produce una tendencia a reproducir los actos que han conseguido abrir esta brecha, la cual se abre naturalmente en la dirección en la que el ambiente opone menor resistencia. La llamada que suscita la tendencia provoca una deflexión tanto más profunda cuanto más es grande la diferencia de potencial entre el dinamismo ofrecido por la brecha y la impotencia presente en las otras direcciones. Los actos exitosos en relación a la llamada de la brecha se producen automáticamente como todos los actos exitosos, fijándose en las reglas de vida.

La adquisición de potencia está subordinada al multiplicarse las interacciones del individuo con el ambiente en el que está sumergido, a cuyas solicitudes él debe adaptarse permanentemente para desarrollar de manera armónica sus potencialidades. El ser se realiza en la felicidad individual y en la armonía social en la medida en que el ambiente externo facilita la expresión y la satisfacción de su necesidad de potencia. Según Freinet, sujeto y ambiente forman una dialéctica ineludible: el ambiente externo se sobrepone casi inexplicablemente a los procesos de crecimiento y a las reacciones individuales, que varían en base al ambiente, reforzándose o atenuándose conformemente a cuanto él es capaz de ofrecer al ser.

Las relaciones del individuo con el ambiente son analizadas por Freinet teniendo en cuenta el delicado juego de los «sostenes-barrera», es decir, los elementos del ambiente (social, familiar, natural) que enteractúan con el individuo, facilitando u obstaculizando su desarrollo. De la posición y del juego de estos «sostenes-barrera» deriva el comportamiento del individuo delante del ambiente.

El individuo, frente a una dificultad, recurre inicialmente a sus recursos personales; después, si estas no son suficientes, se dirige al ambiente circunstante, donde encuentra los «sostenes-barrera», que pueden asumir funciones diferentes: de ayuda, monopolizadora, de rechazo. Freinet distingue: los sostenes-barrera familiares; los sostenes-barrera sociales; los sostenes-barrera naturales; los sostenes-barrera individuales.

Desde un punto de vista evolutivo, la familia es el primer de estos sostenes; ella desarrolla principalmente un papel de ayuda, pero absuelve un papel monopolizador cuando organiza la vida del niño sin tener en cuenta sus tendencias, o de rechazo cuando se transforma exclusivamente en barrera. Otro sostén-barrera es la escuela que, en la opinión de Freinet, es

monopolizadora y rechazadora, puesto que orienta al niño hacia una técnica de vida que suprime sus recursos personales.

Los «sostenes-barrera», observa Freinet, no deben ser ni demasiado lejanos, para que el niño pueda apoyarse a ellos, ni demasiado cercanos, para que él pueda tener espacio suficiente para realizarse. La posición de estos «sostenes-barrera» puede variar según las exigencias del ambiente, de las posibilidades de los individuos, de su fuerza de reacción personal o de la ayuda que a veces son obligados a demandar al ambiente. En algunos casos es la función de sostén que sobresale, en otros prevalece aquella de barrera. En realidad las dos funciones tendrían que contrabalancearse.

En esta óptica, el educador no debe asumir una actitud exageradamente coadyuvante y protectora, eliminando todo los obstáculos que el niño encuentra a lo largo de su ruta de vida, también aquellos que podrían funcionar de estímulo para un ulterior crecimiento. Así como no debe exagerar en el sentido del rechazo, absolviendo exclusivamente la función de barrera.

Las varias reacciones del individuo delante de los «sostenes-barrera» implica la formación en él de una técnica de vida, basada en una regla de vida que ha abierto una brecha potente en el proceso vital del individuo, alrededor de la cual él organizará su comportamiento. Este último puede a veces encanarse en corrientes de vida que se oponen a la dirección originaria del detonante torrente de vida, en corrientes caracterizadas de un ritmo de vida aflojado, en corrientes que persiguen finalidades que no son más esenciales.

Como está sabiamente descrito en el segundo volumen del *Ensayo (Reeducación de técnicas sustitutivas de vida)*, el individuo puesto en un ambiente hostil o delante de dificultades de orden prevalentemente afectivo que impiden la realización armónica y dinámica de su ser, se orienta hacia soluciones de expediente. En otras palabras, se crean reglas de vida sustitutivas capaces de procurar una satisfacción artificial que dona la ilusión del sentimiento de potencia y susceptibles de evolucionar en técnicas de vida sustitutivas.

Estas últimas, que suplen a la impotencia funcional o al arbitrio de los sostenes-barrera, serán tanto más tenaces cuanto más aparecerán como un supremo recurso en vista de la conquista del potencial de vida, cuanto más los sostenes-barrera se demostrarán incapaces de facilitar la satisfacción de las necesidades esenciales del individuo, de ayudarlo a salir de una situación de inferioridad y a realizar su destino siguiendo una ruta regular trazada por auténticas líneas de vida.

Freinet pone el acento sobre el hecho que estas técnicas tienden a presentarse como soluciones universales para todas las dificultades que el individuo encuentra desde el inicio de su aventura

existencial.

La primera regla de vida sustitutiva que el lactante se crea, cuando sus solicitudes de ayuda no son acogidas, es la succión del pulgar, que aparecerá como un supremo refugio que procura una ilusión de la satisfacción orgánica. Debido a la continua repetición del acto, la succión del pulgar se presentará como una regla de vida sucedánea, a la cual el individuo recurrirá todas las veces que no podrá realizar el acto que corresponde a sus necesidades. Esta regla sustitutiva será parcialmente o totalmente abandonada sólo cuando otra regla de vida más eficaz dominará la naturaleza del niño.

Freinet reconoce en esta actitud una reacción vital: el niño cree haber encontrado un remedio que, en cada circunstancia, es capaz de devolver aquella mínima potencia indispensable para la realización de su destino. Se trata, en su opinión, de una actitud propiamente activa, ya que el joven utiliza todos sus recursos personales para afrontar las primeras dificultades de la vida.

No habiendo recibido, en ámbito familiar o social, una ayuda válida para resolver de manera normal los problemas que la vida presenta, no habiendo encontrado tampoco en la naturaleza la satisfacción compensadora indispensable, algunos individuos no han llegado a satisfacer sus propias necesidades esenciales. En consecuencia, se dirigen hacia variadas reglas de vida sustitutivas (auto-satisfacción sexual, bulimia, succión del pulgar, etc.) a las que es inútil si no peligroso oponerse, puesto que en ellas el niño encuentra el mínimo de potencia que la vida real no le procura; por lo tanto, la hostilidad por parte de los adultos no hará otra cosa que conducir al niño a refugiarse aún más en estas formas de auto-satisfacción.

El niño, en el curso de sus experiencias *tâtonnées*, en su búsqueda del suceso y de la potencia, se agarra a lo que considera como un supremo recurso en vista del triunfo sobre el desequilibrio vital. Ese, bloqueado por un sentimiento de impotencia, busca una compensación en la auto-satisfacción. Intenta, por ejemplo, satisfacer una impelente necesidad de alimento. Esta experiencia de satisfacción lo empujará en futuro a satisfacer esta necesidad, que no será más fisiológica, sólo para sentirse nuevamente satisfecho. Esta tendencia puede cristalizarse en regla de vida y inscribirse definitivamente en el comportamiento del individuo. Otros mecanismos compensadores similares actuados por el joven envían al hábito de comerse las uñas o de palparse los órganos sexuales.

Freinet se detiene sobre esta última forma de auto-satisfacción, que no posee, en su opinión, antes de la pubertad, ninguna particular y auténtica característica sexual. No se trata de una reacción a necesidades específicamente sexuales, sino de una reacción compensadora actuada por el individuo que no ha podido satisfacer su impulso de potencia vital, que no ha conseguido con

otros medios adquirir o salvaguardar su potencial de vida. De allí deriva que la auto-satisfacción sexual no es diferente de las otras prácticas de auto-satisfacción que tienden a transformarse en reglas de vida sustitutivas. Sin embargo, esta práctica es considerada por los adultos como un acto perverso a contrastar. Su feroz oposición, sus amenazas, sus acusaciones por delitos que el niño no sabe ni siquiera haber cometido, alimentan un permanente sentimiento de culpabilidad y agravan así la angustia infantil, provocando el nacimiento de variados complejos.

Freinet, rechazando el pansexualismo freudiano, afirma que el así llamado complejo sexual no es provocado por la represión de una necesidad sexual, sino por los errores de la intervención del adulto, por la posición negativa de los sostenes-barrera; es el resultado de los errores familiares, sociales, religiosos, que suscitan reacciones anormales de defensa, comportamientos anómalos que pueden ser explicados sin necesariamente suponer un contenido sexual prematuro. Se trata de una reacción delante de un misterio inquietante, cuya supresión, a través de una educación positiva y realista, eliminaría errores y hipocresías, impidiendo el sobrevenir de complejos y desviaciones.

El interés del niño por los enigmas de la sexualidad se manifiesta en una edad increíblemente precoz, antecedente de la pubertad; esto no es conectado, como querría Freud, a la supuesta presencia en el joven de un verdadero y propio impulso sexual, sino a la innegable existencia en él de un instinto al conocimiento. Este último lleva al niño a buscar inmediatamente comprender el misterio de la vida, en virtud de aquella experiencia *tâtonnée* que él es obligado a perseguir para poder adaptarse al mundo en el que está inmerso.

Freinet no afirma esto por una creencia mística en la pureza innata de los niños, sino porque él piensa que es su innata curiosidad, y no cierto una necesidad sexual específica, que los empuja a buscar respuestas cerca del problema del nacimiento, un misterio que él tiene necesidad de penetrar. Este misterio se hace tanto más inquietante cuanto más, en el curso de la experiencia *tâtonnée*, el niño se choca con el secreto, con el rechazo de explicaciones, con respuestas fantasiosas, y además con la prohibición de cada exploración del propio cuerpo, cuyo único efecto es aquel de acrecentar la turbación del niño.

Es evidente que el mecanismo de las técnicas de vida sustitutivas es la auto-satisfacción o satisfacción sustitutiva. El individuo se refugia en una regla de vida anormal porque esta le aparece como la solución suprema, como la única forma de ayuda disponible y eficaz para la salvaguardia de su equilibrio y la adquisición de potencia. De allí deriva que la causa de la necesidad de satisfacción sustitutiva es siempre la misma: desequilibrio vital después el rechazo del individuo por parte de los sostenes-barrera.

En el análisis freinetiano, la principal fuente de las reglas de vida sustitutivas es la escuela tradicional, la cual, en vez de representar un sostén-barrera favorable, un factor de desarrollo positivo, constituye un ambiente prevaricador, puesto que reprime cualquier manifestación auténtica y espontánea de la personalidad del alumno, y rechazador, puesto que, no satisface las necesidades esenciales del alumno, naturalmente tendido hacia la auto-realización o la auto-expresión. Ella lleva, por tanto, a este último a buscar soluciones de expediente, a refugiarse en reglas de vida sustitutivas.

Gracias a la experiencia *tâtonnée* conducida en el ambiente familiar y social, el niño ha experimentado algunos métodos empíricos y intuitivos dirigidos a la satisfacción de su necesidad de potencia. Sin embargo, la escuela pretende imponer al niño otros métodos de resolución de los problemas que le pone la vida. El educador razona exclusivamente según su punto de vista de adulto, desdeña lo que ha sido adquirido precedentemente de sus alumnos a través de la experiencia *tâtonnée*, por él considerada como una inútil pérdida de tiempo. En vez de dejar proceder a tientas al niño, él selecciona de antemano las experiencias que ese podrá y deberá intentar, reduciendo al mínimo el *tâtonnement*, presentándole y inculcándole los resultados de la experiencia pasada, es decir, conducida por otros hombres.

Para evitar riesgos de error e inútiles pérdidas de tiempo, la escuela reduce, hasta casi a anularlas, las posibilidades de experimentación, de investigación personal, de experiencia *tâtonnée*, absolutamente indispensable para la afirmación de la personalidad infantil que trata de construirse y de modelarse autónomamente, según sus líneas de vida. Ella prepara un bello camino recto, sin obstáculos y constelado de conocimientos considerados seguros y definitivos. Reduce al mínimo la iniciativa del alumno y las posibilidades de experimentación y de investigación, limitándose a transmitir, desde el alto y lejos de los lados del torrente de vida, definiciones y leyes abstractas que el niño no comprende en absoluto, porque no comprende la realidad dinámica que ellas expresan. Freinet enfatiza el límite de la escuela tradicional: el cierre a la vida. Esta falta de abertura a la vida, esta ocultación de la impetuosidad y de la complejidad del torrente, se traduce en una enseñanza carente de vitalidad, estática, ineficaz y no funcional, que debe ser necesariamente superada.

El método escolar genera un progreso inauténtico que suscita inevitablemente un sentimiento de insuficiencia y de insatisfacción, que origina, a su vez, la oposición infantil a los procedimientos escolares, que pretenden, en nombre del método, suprimir cada *tâtonnement*. Es porque advierte la fragilidad de estos procedimientos que el joven ser vuelve siempre a la experimentación, a la experiencia *tâtonnée*. Es en la medida en que el niño ha podido continuar lentamente sus

experiencias, ha podido aliviar la propia turbación delante del ignoto a través de la investigación personal, la experimentación, que él conservará el equilibrio o restablecerá el equilibrio roto, fortaleciendo las bases de su personalidad o reconstruyendo el propio edificio siguiendo líneas armónicas.

A través de la experiencia *tâtonnée*, a través de la reproducción sistemática de las experiencias exitosas, se adquieren conocimientos y cultura, que no son más que una sistematización de la experiencia *tâtonnée*. La sistematización de las conclusiones prácticas de la enseñanza de esta experiencia es favorecida por el instrumento, catalizador del *tâtonnement*, y además motor del progreso y de la civilización.

Casando en *toto* la visión deweyana, Freinet cree que el punto de salida de la enseñanza tiene que ser la experiencia viva del niño. En particular, la experiencia *tâtonnée* finalizada, conducida en un ambiente favorable que ofrece a los niños finalidades activas, es por él puesta a la base del proceso educativo, del proceso cognoscitivo y del mismo proceso de vida. El joven ser tiene necesidad de explorar y dominar el ambiente y de acomodar a este último el propio "Yo" y las propias reacciones vitales.

La exploración *tâtonnée*, que tiene como objeto auténtico poseer el ambiente, y el ajuste, dirigido a la adquisición de la potencia y del equilibrio, representan los primeros estadios del crecimiento del individuo. Estos dos estadios son caracterizados sustancialmente por la práctica de las relaciones permanentes con el ambiente para la estructuración de la personalidad y por la repetición de los actos exitosos para integrarlos en el ser. De esta manera, las varias técnicas y los varios conocimientos adquiridos se convertirán en instrumentos eficaces para una construcción sólida y equilibrada de la personalidad de cada alumno.

Superadas estas primeras etapas, el niño parte a la conquista del mundo, para someter este ambiente a su potencial de vida: llega al estadio del trabajo, o mejor, del «trabajo-juego». Freinet no pone entre el período del ajuste y el período del trabajo aquella etapa que se considera absolutamente específica a la infancia: el juego. Él cree, en efecto, que juego y trabajo se confunden, no siendo el juego más que una forma de trabajo mejor adaptada, respecto al trabajo arbitrario de los adultos, a las necesidades funcionales de los niños.

En la visión freinetiana, el ser incluye en sí mismo un instinto de potencia, un impulso vital que hay que utilizar como fuerza educativa; para manifestarse, este impulso en un primer momento se familiariza con el ambiente circunstante por medio de las acciones aparentemente inútiles, después interviene con el *tâtonnement* en vista del alcance de precisos resultados; se explica así la función

del trabajo-juego. Freinet atribuye esta denominación a cada actividad que tiene por finalidad la satisfacción de las necesidades funcionales del niño y que se desempeña en un ambiente y a un ritmo realmente a su medida. Esta actividad funcional y vital es buscada naturalmente por el niño que ha superado la etapa del ajuste y que se preocupa de acrecentar y conservar su potencial de vida, de adquirir los instrumentos indispensables para construir sobre bases sólidas el propio edificio personal.

Es evidente en Freinet la afirmación de la necesidad del individuo de adquirir un máximo potencial de vida, de conseguir la mejor realización de sí mismo, y el consiguiente reconocimiento de la vida como un complejo proceso de búsqueda de esta potencia indispensable. El ser viviente es, en la visión freinetiana, exactamente como el agua del torrente que tiende a descender abruptamente, a seguir su curso con vehemencia. Si pudieramos –así como los geólogos y los ingenieros son capaces de calcular de antemano la potencia del torrente, sus reacciones a las barreras que encuentra en su camino, la dirección que prenderá cuando el agua fluirá sobre sí misma– conocer los obstáculos que, en el curso de la primera infancia, comprometen la potencia vital del niño, podríamos deducir de ellos las desviaciones a través de las cuales él ha tratado de realizarse.

Las varias soluciones, explica el maestro francés, podrían ser catalogadas en orden de frecuencia para establecer previamente la línea probable de la conducta del niño. Es esto lo que él ha intentado hacer con el Perfil Vital, elemento de conocimiento del niño y base de su educación, sobre el cual se pueden anotar las características esenciales del comportamiento infantil. Si no se indica nada grave, significa que el niño no ha encontrado obstáculos en el curso de su camino. Si se registra una pequeña desviación, significa que el obstáculo ha sido superado sin fatiga y que no ha ejercitado una influencia radical sobre el comportamiento infantil. Si la alteración es grave, significa que el niño ha tenido que afrontar problemas vitales, cuya anormal resolución ha influido significativamente sobre la dirección de sus acciones. Se obtienen así los rasgos de comportamiento de los cuales se puede establecer la orientación a través del examen de las posibles soluciones y de sus frecuencias.

Freinet considera el individuo en su trayectoria histórica deudora de un pasado hereditario y de un presente que lo sitúa en permanentes antagonismos, proyectándolo en un futuro que ya se lee en su comportamiento individual y social. Son estas consideraciones que justifican el Perfil Vital, que, indicando las posibles reacciones, permite establecer el esquema de los combates que el individuo tendrá que conducir para realizar su destino y satisfacer su necesidad vital de potencia.

METODOLOGÍA

Me he aproximado a la metodología trabajando desde la investigación histórica. He utilizado los siguientes instrumentos para la recogida de información: fuentes bibliográficas (obras de carácter general, bases de datos, catálogos especiales, periódicos, fuentes de información en la web); documentos (documentos personales, libros, artículos de revistas especializadas). Además, me he aproximado a la metodología trabajando desde la investigación descriptiva, es decir, utilizando las entrevistas como instrumentos de recogida de datos. En particular, he entrevistado a algunos maestros³⁵⁴ que trabajan en diferentes escuelas de Granada, para desarrollar la parte relativa a la descripción de las técnicas freinetianas y de los principios educativos adoptados por los educadores del MCEP de Granada en sus clases, y además para recoger informaciones con respecto a la historia de este Grupo Territorial.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Del discurso hasta aquí propuesto emerge que el *Ensayo* es dominado por el concepto de *tâtonnement* experimental, que se desarrolla en torno a la idea de potencia vital, aquella necesidad soberana de potencia, aquel fuerte viento vital que empuja al individuo a ascender hacia las cumbres, a conseguir la mejor realización de sí mismo, dominando los obstáculos que minan su equilibrio.

El sentimiento de potencia, aquel indómito deseo de cosas más lejanas y elevadas es puesto, por lo tanto, al servicio del instinto universal de vida, de aquella energía fluctuante, de aquella voluntad universal de vivir que, en las palabras de Teilhard de Chardin, sostiene la entera Humanidad.

Cuando decimos con Schopenhauer: «voluntad de vivir», o con Nietzsche: «voluntad de potencia», o con Bergson: «impulso vital», o aún con P. Nunn (1870-1944): «horme», exprimimos la misma idea, denominamos aquel impulso prepotente, aquella fuerza vital que empuja al individuo a auto-afirmarse, a ascender, a aumentar y conservar la potencia en él contenida.

³⁵⁴ Teresa Flores, profesora en el Instituto "Mariana Pineda" de Granada (Entrevista de G. Errico a T. Flores, 07/05/2012, Granada, 55 minutos); Francisco Olvera, maestro de escuela primaria por 17 años y actualmente Inspector de educación en Granada (Entrevista de G. Errico a F. Olvera, 14/05/2012, Granada, 58 minutos); Manolo Quintera, maestro en el colegio público "Sancho Panza" de Granada (Entrevista de G. Errico a M. Quintera, 18/05/2012, Granada, 35 minutos); Ana María Guerrero, maestra en el colegio público "Virgen de Cabeza" de Beas de Granada (Entrevista de G. Errico a A. M. Guerrero, 23/05/2012, Beas de Granada (Granada), 45 minutos).

A esta impetuosa energía vital Freinet asigna el nombre de «potencial máximo de vida», que envía a una inagotable voluntad de vida, a una tensión de búsqueda, a un irrefrenable impulso vital que empuja al individuo a subir siempre más alto, a potenciarse constantemente a sí mismo, a perfeccionarse, a adquirir aquellos aprendizajes que aseguran su equilibrio y la continuación de su vida; una vida potencial que se regenera continuamente por medio de un proceso general de aprendizaje, puesto a la base del conocimiento, de la inteligencia y de la razón: el *tâtonnement* experimental.

El impulso vital constituye un fin a alcanzar, pero también el único medio que permite al ser realizar el propio destino con una potencia máxima, siguiendo las líneas trazadas por el torrente de vida. Cultivar y utilizar como fuerza educativa el instinto de potencia que alberga en el joven ser, la aspiración de ese al crecimiento de las propias virtualidades, para facilitar la armoniosa construcción de su personalidad, es una preocupación constante en Freinet. En su opinión, el papel de la verdadera educación consiste en abrir las puertas a todo lo que es expresión del infantil impulso vital, en guiar el niño a lo largo del tortuoso camino que conduce a la conquista de la vida, en ayudarlo a superar los obstáculos que minan su equilibrio vital, desviando su proceso de desarrollo.

Esta educación a través de la vida y para la vida constituye el sustrato profundo sobre el que apoya la adquisición de la máxima potencia, que es función del equilibrio entre el ser y su ambiente.

El camino indicado por Freinet, para orientar de manera eficaz el proceso de crecimiento del ser, para dirigir el individuo hacia reglas de vida positivas capaces de conducir las potencialidades hacia el torrente de vida, prevén la intervención sobre el mecanismo de las «brechas» y de las «tendencias», es decir, sobre la tendencia del ser a reproducir, en virtud de una llamada de potencia, los actos que han conseguido abrir algunas brechas en los obstáculos que impiden su elevación.

Esta intervención consiste en facilitar el desarrollo de las tendencias benéficas, o sea, en favorecer la reproducción de actos positivos capaces de fijarse en reglas de vida benignas, y en crear una serie de actividades capaces de compensar las tendencias negativas y de mantener o restablecer así un equilibrio roto.

Para contrastar el desarrollo de las tendencias menos positivas, hay que evitar oponerse a ellas autoritariamente, obstruyendo las brechas que han funcionado como llamada, porque de esta manera, no influyendo sobre las causas de abertura de las mismas, la tendencia es

momentáneamente bloqueada, pero no es de ninguna manera modificada. Hay que, en cambio, abrir brechas aún más potentes capaces de corregir la deflexión que nace y de promover la formación de un conjunto armónico de tendencias positivas; hay que suscitar otras corrientes de vida y de interés.

Si las tendencias negativas no son reducidas o corregidas tempestivamente, se puede verificar en el desarrollo del individuo una desviación profunda, que lo aleja de la línea regular trazada por el torrente de vida, empujándolo hacia soluciones erradas. Freinet encuentra la solución para reducir el sobrevenir de las desviaciones en la organización de actividades motivadas, comprendidas, que responden a las necesidades funcionales del niño; actividades que permiten enganchar a las tendencias vitales los intereses profundos infantiles, haciendo explotar así las tendencias positivas. Este proceso se manifiesta eficaz en el período de la primera infancia, cuando la evolución de las tendencias puede aún ser influenciada positivamente, gracias a la acción moderada, inteligente y eficaz de los sostenes-barrera. Terminado ese período, no queda más que orientarse hacia la práctica de la sublimación, en virtud de la cual es posible desplazar la curva creada por la desviación hacia una tendencia positiva, hacia nuevas finalidades y nuevos intereses, para seguir nuevamente la línea normal de vida y realizar un destino tendido hacia el equilibrio.

Las desviaciones a través de las cuales el individuo, abandonado a sí mismo o aprisionado dentro de las dinámicas monopolizadoras de los sostenes-barrera, ha tratado de hacer frente a la reducción de su potencia vital indican la utilización de recursos supremos, a reglas de vida sustitutivas que, en virtud de mecanismos compensadores dirigidos a fortalecer un dinamismo aún en curso, donan la ilusión del sentimiento de potencia, cuya satisfacción es negada por el ambiente.

Delante de la actitud favorable de los sostenes-barrera, el individuo no se dirige hacia las prácticas sustitutivas o las abandona a ventaja de soluciones más naturales y eficientes a través de las cuales vencer las dificultades y conservar intacto el propio equilibrio. Sin embargo, cuando estas prácticas desviadoras degeneran en reglas de vida, para después transformarse en técnicas de vida, cualquiera intervención correctiva se revela estéril. Por lo tanto, hay que evitar que el joven se encuentre en un *impasse* que lo induce a refugiarse en reglas de vida sustitutivas que donan la ilusión de la potencia elemental.

¿De qué manera? Permitiéndole hacer las propias experiencias *tâtonnées*, experimentar, desarrollar investigaciones personales, en un ambiente natural lo más rico posible. Estas experiencias representan la base decisiva de las reglas de vida positivas del niño capaces de

satisfacer sus necesidades esenciales y de organizar funcionalmente su vida.

Sin embargo, no es suficiente, precisa Freinet, permitir y organizar las experiencias *tâtonnées*; también hay que ayudar al joven ser a sistematizar, a juzgar, a comparar estas experiencias para que los actos exitosos puedan favorecer otros sucesos. No es suficiente ofrecer a los niños la posibilidad de una rica experiencia *tâtonnée*; hay que prever los instrumentos y las técnicas que rendirán esta experiencia más rápida, más completa, más profunda; hay que meter a su disposición una vasta gama de instrumentos, ofreciendo a ellos ejemplos positivos y dinámicos, que, unidos a la utilización de instrumentos que rinden más eficientes el suceso, facilitan y aceleran las fases del *tâtonnement*.

Gracias a los instrumentos perfeccionados, en particular gracias al uso del lenguaje –que permite expresar el propio pensamiento– de la escritura –que consiente imprimir en la materia este pensamiento– y de la lectura –que no es otro que comprensión del pensamiento de otros, puestos al servicio de la necesidad de elevación y de potencia e integrados en la vida, cada individuo puede acelerar la elevación de su personalidad, acelerando y diferenciando su experiencia *tâtonnée*; puede avanzar rápidamente en el camino hacia el conocimiento, puede subir en alto, hasta la realización auténtica de su destino, hasta el alcance de la potencia vital.

Es esto lo que hace que la misión educativa sea dificultosa: acelerar el proceso del *tâtonnement*, economizando los intentos infructuosos, sin minar la solidez de la construcción personal del individuo, es decir, sin quemar las etapas de su crecimiento. El secreto para tener éxito en esta delicada tarea, para favorecer una elevación armónica y estable, está aún en ofrecer al niño la posibilidad técnica de una rica y libre experiencia *tâtonnée*, a cumplirse en un ambiente favorable que oriente esta experiencia hacia éxitos positivos, para que pueda evolucionar en una regla de vida benéfica y eficaz que funcione de base sólida para una construcción armónica del propio edificio.

Esta construcción se realiza eficazmente a través del «trabajo-juego», proceso natural de satisfacción del individuo de las necesidades esenciales del individuo, que consiente, gracias al soporte de instrumentos idóneos, favorecer el alcance y el incremento del potencial de vida a través de caminos regulares que conducen a la adopción de reglas de vida positivas.

De todos modos, si no se consigue alejar al niño de las prácticas sustitutivas, es posible dirigirlo hacia otras posibilidades, hacia reglas de vida sustitutivas menos nocivas, hacia reglas sucedáneas que pueden revelarse benéficas, es decir, capaces de reconducir al ser, aunque siguiendo un camino desviado, a la armonía y a la potencia.

Dentro de estas reglas de vida figura el juego, o mejor, el «juego-trabajo», que es un subrogado del «trabajo-juego», puesto que es deseado por el niño todas las veces que este último no puede ser desempeñado. El «juego-trabajo» evita al individuo circundado por los sostenes-barrera rechazadores y prevaricadores el peligro de las desviaciones. Jugando, el joven se realiza, procediendo a su ritmo, los gestos vitales que no ha podido cumplir en el ambiente de los adultos lleno de prohibiciones; entra en una dimensión que no corresponde a la vida auténtica, pero que procura de ella, aunque en menor medida, las mismas satisfacciones de la necesidad de potencia.

Más importantes que el juego-trabajo son, según Freinet, el arte y la literatura, instrumentos de auto-satisfacción positivos que permiten al individuo alcanzar y permanecer en el torrente dinámico de vida, el único a detener la verdadera potencia, reencontrar intuitivamente las grandes y profundas líneas de vida orientadas en dirección del destino, reunirse con las grandes líneas de potencia, de armonía y de vida.

Al final, promover una pedagogía del suceso significa garantizar la riqueza del ambiente educativo y ofrecer constantemente posibilidades de actividades funcionales y de trabajo adaptadas a las diversidades de las naturalezas y de las necesidades de los niños, teniendo cuidado de salvaguardar la armonía psíquica y fisiológica, ambos determinantes en el proceso de vida y de crecimiento de los individuos.

Naturalmente, no se puede pretender realizar la perfección pedagógica, corregir todos los errores de los niños y conducirlos hacia el suceso. A menudo, en efecto, se encuentran individuos problemáticos, los cuales, tanto por las insuficiencias de la escuela como por la posición errada de los sostenes-barrera familiares, sociales o personales, han tenido que, en la imposibilidad de satisfacer la imperiosa necesidad de potencia, apelarse al supremo recurso de las reglas de vida sustitutivas más o menos perjudiciales. Fracasar a veces es inevitable; lo importante es descubrir las causas del fracaso, de la impotencia momentánea, y organizarse técnicamente para limitar aquellas insuficiencias que se traducen en malos hábitos, vicios, neurosis, desequilibrios.

El principio pedagógico es siempre lo mismo: partir de la vida, de la experiencia *tâtonnée* permanente y compleja, que hay que poner en la base de la formación; partiendo de esta experiencia, con la ayuda del adulto y con la utilización de instrumentos adecuados, el alumno accede naturalmente al conocimiento íntimo y definitivo.

En otras palabras, se trata de adoptar métodos naturales de enseñanza-aprendizaje que imponen partir de la experiencia del niño, de lo que él ha vivido, ayudándolo a construir el propio saber a través de la búsqueda activa y crítica sobre la realidad; de renunciar a cada didacticismo, a

cada imposición exterior; de seguir la ruta natural de expresión y de desarrollo de cada uno, es decir, el camino de la vida, de la dinamicidad, de la espontaneidad.

El método natural freinetiano, fundado en el *tâtonnement* experimental, permitiendo reinsertar las finalidades educativas en el círculo de las estructuras vitales y del mecanismo de las funciones, por medio del cual se manifiesta el equilibrio dinámico de la vida, constituye una forma intuitiva y cumplida de la concepción funcional del aprendizaje, y además el término de una auténtica revolución de la educación que se encuentra legitimado como principio pedagógico gracias a la adecuación a los principios psicológicos naturales.

Una pedagogía que se apoya sobre métodos naturales es una pedagogía que mira a suprimir el hiato existente entre escuela y vida (entre ambiente artificial y ambiente natural), para intensificar los intereses, la curiosidad, las motivaciones intrínsecas; y a ofrecer al niño, a partir de su más tierna edad, la posibilidad de utilizar todo su potencial cognitivo.

El objetivo es ayudar al niño a adquirir una inteligencia en armonía con sí mismo y con el ambiente que lo circunda; una inteligencia útil y creativa. El *tâtonnement* experimental, de un lado, ejercitándose en las actividades creativas y productivas, favorece el desarrollo de la creatividad; del otro, activándose en el ámbito de una real «situación problemática», respondiendo a una necesidad de superar un obstáculo, sea físico, existencial o puramente intelectual, solicita el ejercicio natural de la inteligencia, consistente en el resolver problemas.

Ahora, resolver un problema significa remontar desde el efecto a la causa; para hacer esto la inteligencia dispone del razonamiento. Sin embargo, el razonamiento inductivo no existe; es necesario, por lo tanto, una causa de partida para poder empezar a razonar. Para salir de este *impasse*, la inteligencia formula algunas hipótesis causales que verificará en el curso del razonamiento. A partir de la hipótesis causal, el intelecto desarrollará una explicación, dirigida al establecimiento de una ligazón causa-efecto. Este movimiento deductivo que, dentro del proceso inductivo, desarrolla la hipótesis explicativa, es denominado razonamiento hipotético-deductivo, que coincide con el *tâtonnement* experimental (momento de la inducción en el que el intelecto sintetiza una explicación a partir de una hipótesis).

La hipótesis, que es pura creación, guía la experiencia *tâtonnée* en la búsqueda de una solución; ella es el fruto de la intuición, aquella toma inmediata de la verdad sin la ayuda del razonamiento que guía cada persona puesta delante de un problema, haciendo nacer, en un brusco movimiento, las ideas hipotéticas que permitirán al razonamiento hipotético-deductivo de actuar.

En esta óptica, para proponer a los alumnos un auténtico camino intelectual, hay que favorecer

la actuación de este procedimiento hipotético-deductivo, es decir, del *tâtonnement* experimental, el único capaz de hacer de la formación una elevación progresiva, dinámica y auténtica. Eludir este proceso significa practicar de manera artificial la inducción, hacer economía en términos de hipótesis, o sea, de creatividad, de desarrollo del pensamiento divergente.

El método pedagógico compatible con el proceso hipotético-deductivo es aquello que pone a los alumnos en una auténtica situación de investigación; aquel método que no suprime la iniciativa, que no reprime el deseo de conocer, de inventar soluciones, de proponer hipótesis.

El error de la escuela tradicional, que reduce al mínimo la iniciativa del alumno y las posibilidades de experimentación y de investigación, consiste en pretender partir de la explicación, de la teoría, de las leyes. Estas fórmulas abstractas son el resultado de la experiencia, la sistematización de sus conquistas. Gracias a la experiencia *tâtonnée*, dirigida y facilitada por el maestro, se descubren, se valoran estas fórmulas y se adquiere realmente la conciencia de su importancia.

A través del *tâtonnement*, a partir del grafismo, el niño consigue la escritura y la lectura. Progresivamente, los signos trazados sobre la hoja blanca toman forma y adquieren sentido: el caso se transforma en suceso, y el suceso reproducido y sistematizado arriba a la técnica. Las palabras diferenciadas se convierten en instrumentos vivos de los cuales el niño se servirá para contar y contarse. El niño pasa naturalmente del borrón al dibujo, de esto a la imitación de los signos gráficos, de palabras y de letras, y a la utilización de estas palabras y de estos signos, hasta alcanzar la maestría del lenguaje escrito, que le permitirá exaltar su potencia. Con respecto a las matemáticas y las ciencias, estas son técnicas exclusivamente *tâtonnées*. Cuando se busca la solución de un problema, no se hace otro que proceder a tientas: se elaboran hipótesis, se cumplen intentos, se efectúan comparaciones para encontrar las condiciones experimentales más aptas para resolver el problema.

Concluyendo, podemos afirmar que la importancia del *Ensayo* reside en haber ofrecido una gran lección de síntesis, subrayando la unidad dinámica de la personalidad del individuo, que se manifiesta en el rechazo perentorio del dualismo psico-físico, consecuencia inevitable de la rotura de la unidad del ser. El niño es acogido por Freinet en toda su complejidad y riqueza, como ser poliédrico y multidimensional, y en su unitariedad, como ser constituido por dos fuegos constantemente conectados: energía espiritual (psíquica) y energía material (biológica).

Nuestro maestro, en el cual se reconoce una tensión monista, asevera la unitariedad existente entre plano biológico y plano espiritual, negando a este último el atributo de superior. Abarca, por

tanto, la visión teilhardiana según la cual el estado de la Materia y aquel del Espíritu –que no representa el antagonista de la Materia, sino su corazón– son «dos caras de la misma Tela cósmica»³⁵⁵, de un mismo Universo.

Desde el punto de vista del ser que está desarrollándose, del ser a la búsqueda de sí mismo, dominado por un sentido de plenitud, de totalidad, materia y espíritu no aparecen más como absolutos que se chocan, sino como puntos de referencia dinámicos y capaces de guiarlo en su descubrimiento y comprensión del mundo.

El individuo no es escindido en dos partes antagonistas, fisiológica y psíquica, sino que constituye un todo orgánico psicosomático puesto en un ambiente que es físico y psicológico, en el que él vive y al que él reacciona.

El estar inmersos en un ambiente significa chocar los obstáculos que se oponen a la expansión del potencial de vida, significa sentir o verificar la propia presencia en las reacciones suscitadas o en las modificaciones provocadas. Los impedimentos imponen al ser de proceder a una constante revisión de la propia intervención: el impacto contra un impedimento provoca una reacción y una consecuente búsqueda por parte del organismo de modalidades resolutivas, de rutas de salida eficaces, dirigidas a recuperar o reafirmar el equilibrio perdido, edificando un nuevo yo armónico, transformando el sí mismo, dándose una nueva forma, adaptándose dinámicamente al ambiente, a través de la permanente interacción con este último.

La unidad viviente consigue alcanzar y preservar su equilibrio indispensable para la continuación de la vida, o sea, consigue seguir un camino regular de desarrollo, gracias a los intercambios con el ambiente circunstante; gracias a un mecanismo de internalización y ajuste continuado, es decir, gracias a un dúctil y inteligente acercamiento a la realidad, realizado por medio del *tâtonnement*.

Cuando el equilibrio se rompe o el instinto, aquella arma infalible que cada ser viviente posee, no sirve más, el individuo debe recurrir a una nueva técnica de vida: el *tâtonnement*, aquel proceso universal y general en el que Teilhard de Chardin reconoce la grande y ineluctable ley del mundo y que, para Freinet, preside todos los actos de la vida. El comportamiento obtenido por este proceso, si tiene éxito, tiende a transformarse, gracias a la «permeabilidad a la experiencia», en regla de vida, en un hábito estable.

Toca al adulto preparar el terreno favorable a la «permeabilidad a la experiencia» y promover el acto funcional que excavará el rastro. En esta óptica, la tarea del educador consiste en orientar los

³⁵⁵ P. Teilhard de Chardin, *Le coeur de la matière*, Paris, Éditions du Seuil, 1976, p. 35.

primeros *tâtonnements* de los niños, metiendo a su disposición aquellos instrumentos que consienten el enfoque experimental a la realidad, y en favorecer lo más posible la experiencia exitosa, promoviendo aquellos actos que facilitan la evolución personal del niño y que permiten la satisfacción de su imperiosa necesidad de potencia.

Puesto que la vida es un torrente y puesto que no podemos oponernos a este detonante, rápido y dinámico flujo, el educador debe facilitar la elevación del individuo hacia la potencia y el equilibrio, hacia la conquista de la vida, a partir de la primera infancia, período ideal para la acción educativa. Es ideal no sólo porque es la edad en la que el individuo se construye y, por lo tanto, la edad en la que se puede eficazmente influir sobre esta construcción, sino también porque se pueden aún corregir las posibles desviaciones, ya que el individuo es aún permeable a la intervención de reglas de vida que contrabalancean progresivamente las normas de vida negativas.

Appendice

Célestin Freinet

Saggio di psicologia sensibile.

Rieducazione di tecniche di vita sostitutive (tomo II)

I. LE REGOLE DI VITA SOSTITUTIVE

INTRODUZIONE

L'essere vivente è sempre, lo abbiamo visto³⁵⁶, alla ricerca di una potenza massima. Egli è il viaggiatore che deve imbarcarsi sul treno della vita, della sua vita, e che, nella sua inesperienza, procede a tentoni e ricorre a diverse forme di aiuto, che abbiamo esaminato.

Ma può accadere che il viaggiatore non salga su quel treno, sia perché non sa se prenderlo, sia perché non riceve abbastanza aiuto, sia perché la sua inesperienza urta contro l'atteggiamento respingente di molteplici barriere. L'individuo rimane allora sulla banchina, impotente e sconcertato. Egli non può però restare lì, poiché il suo atteggiamento costituirebbe la negazione stessa della vita, e nessun essere vivente può ridursi a una tale negazione. Se egli ha esaurito per il momento tutti i tentativi, senza perdere la speranza per il futuro – poiché non ci si dispera mai totalmente – si rifugia nella sala d'attesa, dove può rimanere perlomeno al caldo, e dove si compiace di non essersi imbarcato su un treno che rischiava di non condurlo a destinazione.

È questo che accade all'individuo che si sente impotente davanti alle difficoltà.

Il bambino ha fame: grida e nessuno arriva; si agita, ma le sue piccole braccia non incontrano alcuna forma di aiuto promettente... È là, impotente, sulla banchina.

Ecco che, per caso, nel suo gesticolare scoordinato, il suo pugno chiuso sfiora le sue labbra. Il piccolo apre avidamente la bocca poiché questo tocco caldo gli ha ricordato la promessa generosa del seno materno. Il riflesso ha funzionato. Il bambino si succhia il pollice. Ne prova dapprima un

³⁵⁶ Ci si riferisce qui al primo tomo del *Saggio di psicologia sensibile* [N.d.T].

certo piacere comparabile a quello che avverte al momento della suzione del seno materno... Ma questa volta il latte non fuoriesce. Il bambino si stanca, ritira la sua mano e ricomincia a piangere.

Se le sue grida provocano finalmente la soddisfazione normale del suo bisogno di alimentazione, la suzione del dito non sarà che un episodio casuale, senza seguito. Ma se le sue richieste di aiuto si dimostrano inutili e impotenti, il bambino ripiega sull'unica soluzione scoperta per caso: si succhierà il pollice. Seguirà una nuova delusione, poi l'abitudine favorevole. La suzione del pollice apparirà come un supremo rifugio, come una sorta di soluzione disperata, che non dona l'integralità della soddisfazione organica ed essenziale, ma che ne procura almeno un'illusione, procura un «surrogato» di questa soddisfazione.

Grazie alla ripetizione e all'abitudine favorevole, la suzione del pollice si presenterà infine come una *regola di vita sostitutiva*; una regola universale, di rifugio, alla quale si ricorre allorché le altre regole di vita falliscono, così come ci si accontenta del surrogato del caffè in assenza del vero caffè. E ci si può abituare e trovarlo buono così tanto che si arriva a preferirlo al caffè naturale, che si ricorre ad esso non soltanto quando si ha sete, ma anche quando si ha fame, o quando si ha freddo, quando si riceve una visita, o semplicemente quando non si sa cosa fare; si cerca rifugio nel surrogato, che costa poco e che non procura meno sollievo e soddisfazione.

Il bambino si succhia il pollice dapprima perché ha fame. Si tratta di un gesto riconoscibile: la mamma pone il piccolo sulle sue ginocchia e si prepara ad allattarlo. Il bambino impaziente si agita, incontra il suo pollice, lo succhia con un tale accanimento che talvolta è difficile strapparglielo per sostituirvi il seno, talmente l'illusione può sembrare reale. Ma quel che è più grave è che la suzione del pollice si presenterà come una soluzione universale per tutte le difficoltà che si incontrano. Il bambino si succhierà il pollice quando avrà sonno, e non andrà più a dormire senza ricorrere a questa risorsa; lo succhierà quando attenderà il vostro arrivo per la passeggiata; lo succhierà quando avrà paura o quando sarà intimidito; in breve, tutte le volte che non potrà realizzare l'atto effettivo che soddisferebbe normalmente i suoi bisogni. È una regola di vita che non procura la soddisfazione totale, ma che ha almeno il vantaggio di essere a sua disposizione e di controbilanciare, momentaneamente e parzialmente, il successo che non ha potuto ottenere attraverso le risorse funzionali.

Si è cercato di fornire una spiegazione di queste manie di auto-soddisfazione del bambino attraverso il concetto di ripiegamento morboso su di sé, in seguito a un insuccesso o a una sensazione di impotenza. Ciò non è falso, ma non costituisce che una parte di spiegazione.

Perché il bambino si ripiegherebbe su di sé? Si tratta di un inconcepibile atteggiamento passivo?

Costui lo fa per non agire affatto? Per rinunciare alla realizzazione del suo potenziale di vita? No. Dobbiamo, al contrario, mettere in luce in questo atteggiamento un contenuto misconosciuto di attività: una suprema reazione vitale. Il bambino alla ricerca tenace della potenza crede di aver trovato una modalità ideale di sostituzione, una regola di vita sostitutiva che, in ogni circostanza, malgrado tutti gli insuccessi, gli ridona il minimo di potenza indispensabile per la continuazione della vita. Si tratta di un atteggiamento propriamente attivo nel suo principio, di una grande capacità di adattamento, poiché non dipende né dalla famiglia né dalla società. Il bambino utilizza semplicemente le sue risorse personali per dominare una vita che non è giunto a catturare in altro modo.

Nell'ambito del processo di realizzazione della vita, si tratta di un mezzo che dobbiamo porre sullo stesso piano di altri: per molteplici ragioni, totalmente indipendenti dalla volontà dell'individuo, l'esperienza *tâtonnée* è riuscita in questa direzione meglio che in altre; l'atto riuscito si è imposto a poco a poco come tendenza, poi come regola di vita. E quando essa viene elevata a tale dignità di regola di vita, si dimostra tenace come tutte le altre regole di vita, ma non di più. E soltanto il giorno in cui un'altra regola di vita palesemente e praticamente più efficace dominerà la natura del bambino, allorché una corrente nuova più potente avrà suscitato il richiamo di forze in un'altra direzione, questa regola di vita sarà parzialmente o totalmente abbandonata.

Tali considerazioni sull'origine e sulla portata costruttiva e attiva di queste soluzioni di auto-soddisfazione e delle regole di vita sostitutive sono di fondamentale importanza. La loro disconoscenza comporta degli errori di reazione dell'ambiente che complicano delle situazioni già delicate e spingono in un vicolo cieco gli individui che presentano delle carenze.

Queste regole di vita sostitutive sono numerose e diverse, tanto più numerose e diverse quanto più l'individuo fallisce nella sua conquista del potenziale di vita. Esse saranno rare e benigne nel caso di un'educazione positiva, con individui forti ed equilibrati e una posizione benefica di sostegni-barriera intelligentemente favorevoli. Esse assumeranno, invece, importanza nella misura in cui questi sostegni si riveleranno inefficaci, ovvero incapaci di ridare potenza all'essere. Saranno tanto più tenaci quanto più appariranno come la suprema risorsa, come l'ultima ancora di salvezza prima dell'insuccesso totale e del disequilibrio mortale; l'individuo vi si aggrapperà disperatamente se avrà l'impressione di sprofondare, se non crederà di trovare un'altra soluzione ai suoi problemi, la cui risoluzione è tuttavia ineluttabile.

Ciò che è ancora più grave è che queste soluzioni sostitutive non rientrano nella normalità delle cose; esse non costituiscono altro che un atteggiamento inconsueto e irregolare assunto di fronte a

un'impotenza accidentale e anomala. Non è normale rimanere sciocamente sulla banchina quando il treno si muove, o rifugiarsi nella sala d'attesa quando la vita e l'azione ci chiamano. Gli educatori che non hanno potuto eliminare le cause di questo rimedio sostitutivo, che non sono riusciti a correggerlo, rimangono impigliati nella regola sostitutiva stessa e tentano autoritariamente di interdirla. Senza spiegazione d'altronde, perché, a questo stadio, il bambino non è permeabile alla spiegazione – seppur valida – che l'educatore non pensa di invocare: il bambino si è rifugiato in questa regola di vita perché un'esperienza *tâtonnée* deprecabile gli ha mostrato la superiorità di questa estrema risorsa per la conquista del suo potenziale di vita. Egli ha agito prima apertamente, come per tutte le regole di vita. Ma nel momento in cui si cercherà di impedirgli di ricorrere a questo rimedio estremo, se si boicoteranno le ultime risorse che gli restano, egli reagirà *con tutti i mezzi in suo potere, senza eccezione*; e tenderà ad ancorarsi a quelle risorse che avranno avuto successo, prescindendo da ogni considerazione morale, secondo l'unico criterio di conquista della potenza.

La banchina è disperatamente vuota dopo la partenza dell'ultimo treno; il vento soffia forte; dei blocchi di ghiaccio la invadono cadendo a raffica; si spengono le ultime luci che simboleggiavano l'ultima speranza nell'arrivo di qualche convoglio salvatore. Dunque, l'individuo si rifugia nella sala d'attesa, dove trova luce, calore e sicurezza, che gli donano speranza malgrado tutto. Ma il capo squadra vuole chiudere la stazione e scaccia il viaggiatore dal suo rifugio. Fuori ci sarà ancora la solitudine, il vento e il freddo, forse la morte... *Tutto è meglio di questo*. E l'individuo resiste ai rimproveri dell'impiegato e del capo stazione: egli implora, supplica, si adira, si aggrappa ai due uomini. L'impiegato riesce a fargli varcare la porta. Il viaggiatore scappa ancora una volta, finge di sottomettersi e bruscamente glissa tra le gambe dell'uomo per rientrare con una voluttà trionfante nella sala d'attesa. Prova a chiudere la porta a chiave per sentirsi di nuovo solo e al sicuro. Contro la spinta minacciosa dall'esterno, accumula tutti gli ostacoli che riesce a trovare e che fungono da barricata, tutti senza eccezione, poiché ne va della sua vita, tavoli, banchi, pietre, scaffali. E dietro questi ostacoli, egli cerca di gioire ancora qualche istante del suo rifugio, come il soldato che svuota la sua ultima bottiglia di vino prima dell'assalto, per crearsi ostinatamente un'ultima e tenace illusione della sua potenza vitale.

Se il nemico sfonda questa barricata, il viaggiatore tenterà di nascondersi sotto le panchine o di scappare forse dalla finestra, con la recondita speranza di ritornare appena il nemico sarà andato via. Non c'è furbizia, sotterfugio, a cui non ricorrerà. Ogni mezzo è buono e lecito se si tratta di salvarsi la vita.

Se spuntasse fuori una risorsa positiva, o se il viaggiatore intravedesse un'altra possibilità di salvarsi al di fuori di questa sala d'attesa, se scorgesse, nel corso di questi *tâtonnements* disperati, una sala ancora illuminata che potrebbe forse accoglierlo, egli dapprima esiterebbe, poi proverebbe timidamente questo rimedio. Non è questo il momento di mostrarsi indeciso riguardo alla scelta dei mezzi. Un altro surrogato forse si dimostrerà efficace. La luce intravista è forse quella di una casa malfamata... che importa! Non è forse tutto meglio dell'impotenza e della morte?

Si comprende così l'origine dei ricorsi ai surrogati, si comprendono le ragioni che ne rendono la pratica così difficile da sradicare e tutti i complessi che possono derivare non da questa pratica, ma dalla guerra aperta o sorda che gli adulti le dichiareranno.

L'AUTO-SODDISFAZIONE

Prima di descrivere il meccanismo di reazione contro l'opposizione adulta, bisogna insistere su una caratteristica specifica di queste regole di vita sostitutive: l'*auto-soddisfazione*.

In tutte le regole normali di vita, la soddisfazione del bisogno dipende sempre più o meno dall'ambiente esterno. I *tâtonnements* dell'individuo sono inseriti nel complesso sistema dei sostegni-barriera. Il suo potenziale di vita si ricarica dall'esterno, attraverso le vittorie che egli riporta sugli elementi, sui gruppi organizzati o sugli altri uomini. Ma ciò presuppone una lotta costante, delle frizioni più o meno gravi con coloro che hanno intrapreso la stessa strada, delle delusioni dinanzi a dei risultati non sempre all'altezza dei sacrifici. Nondimeno il trionfo sugli ostacoli rimane una grande prova di potenza e di virilità.

Ora, nel corso delle sue esperienze *tâtonnées*, l'individuo scopre che egli è in grado di produrre questa stessa soddisfazione che l'ambiente gli nega, grazie a un surrogato che gli dona l'illusione di questa soddisfazione, un'illusione a cui ci si abitua con piacere, che si trasforma in regola di vita e che in certi casi sembra essere, apparentemente, sufficiente. Un po' come la casalinga che, abituata al surrogato di caffè, troverà il vero caffè troppo forte e si riterrà soddisfatta del surrogato, anche quando potrà procurarsi il vero caffè. Per soddisfare i propri bisogni essenziali, bisogna lottare senza tregua, fare a pugni con la vita, affannarsi, ricevere dei colpi e darne, rischiare. Come sarebbe più semplice cavarsela da soli, grazie a una sorta di regola di vita autarchica e indipendente dall'ambiente!

Vi è quindi, in favore delle regole di vita sostitutive, una sorta di prevenzione favorevole che entra in gioco nelle nature che si dimostrano deboli e timide di fronte alla vita: tra la soluzione

eroica e il rifugio snervante, esse tenderanno sempre verso il minimo sforzo. Esse esiteranno ad aggrapparsi alla portiera del treno in partenza se scorgeranno un rifugio accogliente nella sala d'attesa. E noi vedremo attraverso quali terapie familiari, sociali o pedagogiche, sarà possibile ridonare il gusto dell'eroismo e trasmettere lo sdegno nei confronti di forme di attività sostitutive che non sono altro che soluzioni deboli e di ripiego.

Ma i complessi autentici non derivano dalla sola scelta empirica di regole di vita sostitutive che suppliscono all'impotenza funzionale o all'arbitrio dei sostegni-barriera. Il male sarebbe relativo se il bambino fosse libero di ricorrere a queste soluzioni di ripiego, nell'attesa di poter forse affrontare nuovamente la vita. Se il capo stazione non andasse a disturbare il viaggiatore rifugiato nella sala d'attesa per mandarlo via, la questione risulterebbe relativamente semplice: l'individuo sarebbe felice di trovarsi al caldo, al riparo, mentre fuori infuria la tempesta. Egli si recherebbe forse un'altra volta nella sala d'attesa per l'intimo piacere di gioirne personalmente, dimenticando che il tempo passa e che rischia di perdere il suo treno. Tuttavia sarebbe obbligato a rendersi conto che non si tratta altro che di un ripiego, che questa soluzione provvisoria non gli impedisce di avere fame e di affrontare la calca che assedia il treno. Egli si trova qui in disparte dal torrente e deve tentare di inserirsi nel fiotto impetuoso se vuole vivere, ed egli vuole vivere! Non potrà restare per sempre nella sala d'attesa, a meno che non trovi qualche anima complice che favorisca la sua mania e venga a portargli, nel suo rifugio, i minimi elementi vitali che egli non ha il coraggio di andare a conquistare.

Ma immaginiamo che il vento smetta di soffiare; che vengano illuminate le banchine; che un impiegato annunci l'orario di partenza dei treni e fornisca informazioni circa i numeri delle banchine; che il treno si fermi proprio sulla banchina posizionata di fronte alla sala d'attesa. Queste facilitazioni, questi inviti a viaggiare, ad adottare delle regole di vita virili, spingeranno l'individuo a sottrarsi alla sua auto-soddisfazione per provare ad imbarcarsi. Se vi riesce e se questo successo ne induce degli altri, la regola di vita sostitutiva sarà progressivamente detronizzata a beneficio di regole di vita più naturali ed efficienti. Senza urti, senza complicazioni. L'individuo aveva creduto di aver trovato una soluzione; si rende conto tuttavia che non si trattava che di un impasse, ed egli allora cerca e trova di meglio per soddisfare i suoi bisogni. Il problema è risolto: l'individuo sarà nuovamente lanciato nella vita.

Le cose si complicano perché il capo stazione braccia il viaggiatore rifugiato nella sala d'attesa, ma senza offrirgli la possibilità di trovare un'altra soluzione più razionale, senza aiutarlo nella ricerca del successo e della potenza. Allora il viaggiatore si aggrappa a ciò che considera come sua

suprema risorsa e reagisce adoperando tutti i mezzi che gli si presentano, tutti senza eccezione, buoni o cattivi, purché gli permettano di mettere in pratica questa regola di vita, senza la quale è consapevole di trovarsi dinanzi allo squilibrio, all'impotenza e al nulla.

CONSEGUENZE PEDAGOGICHE

È questo che accade a causa di quella forma di auto-soddisfazione anodina ed elementare che è la mania di succhiarsi il pollice.

Si dice che è del tutto inutile opporsi, sia attraverso la persuasione sia per mezzo della violenza, a questa abitudine di cui abbiamo individuato l'origine. È consigliabile non mostrarsi contrariati e considerare tale abitudine come una cosa naturale. Ogni altro atteggiamento, da parte dell'adulto, è non soltanto assolutamente inutile, ma nocivo e pericoloso: il bambino che si vede minacciato in una regola di vita dove trova il minimo di soddisfazione e di potenza che la vita reale gli nega, si aggrappa al suo sostegno e reagisce prima apertamente e poi, se occorre, in maniera subdola. La regola di vita, lineare malgrado l'errore e la debolezza da cui è contaminata, si complica allora di pratiche di mistero, di menzogna, di ostilità, che si iscrivono nel processo di crescita della persona per dare forma a una regola di vita complessa le cui conseguenze sono incalcolabili e senza alcun rapporto con il carattere banale della mania primitiva. La piega è ben presto presa: inconsciamente l'essere che è stato ridotto in questa condizione estrema – ciò presuppone già una sufficiente collezione di esperienze negative e di insuccessi – e che ha dovuto a questo punto estremo complicare i metodi di realizzazione della sua forza potenziale, si reggerà a tale sostegno supremo. Non avrà né l'occasione né la forza di tentare altre vie. Come un albero schiacciato da una pietra che organizza malgrado tutto la sua vita e la sua crescita in funzione della terribile fatalità che l'opprime, che giungerà forse un giorno nuovamente a orientarsi in direzione della luce, ma che conserverà per sempre questo tronco curvo e difforme che segna irrimediabilmente il suo destino.

La questione, lo si vede, originariamente benigna, può divenire piuttosto grave. È importante dunque reagire intelligentemente e saggiamente.

Innanzitutto, ciò che non bisogna fare è ricorrere alle maniere forti, irritarsi per la mania, rimproverare, attaccare le mani, minacciare di colpire le dita, minaccia che è presa molto più sul serio di quanto si creda dal bambino, il quale giudica in modo esageratamente severo la colpevolezza che l'opprime. Egli organizza allora la sua difesa per la quale non tralascia nulla. Nell'attesa, e ogni volta che potrà, sprofonderà un po' di più nella sua auto-soddisfazione, come

l'affamato che si affretta a inghiottire il cibo che crede gli venga rubato. Evitate quindi di drammatizzare un comportamento anodino. Rimanete obiettivi e calmi.

Vediamo ora cosa bisognerebbe fare per guarire il bambino dalla sua mania. Non vi è che una soluzione: la soluzione dinamica. Il bambino si è rifugiato in questa regola di vita perché, in seguito a degli errori che non gli sono imputabili, non ha trovato altrove la potenza elementare che gli è indispensabile. Bisogna ad ogni costo aiutarlo a trovare una regola di vita più normale e che soddisfi, in modo evidente, i suoi bisogni essenziali, che ricarichi la sua forza potenziale.

Esiste innanzitutto una tecnica preventiva, che è sempre la più semplice e la più efficace e di cui le nostre spiegazioni precedenti tracciano le grandi linee: garantire una posizione benefica dei sostegni-barriera, mettere al servizio del bambino dei sostegni-barriera favorevoli, evitare i sostegni-barriera prevaricanti e respingenti, vigilare sul successo delle esperienze *tâtonnées* del fanciullo e sull'evolvere di queste ultime in regole di vita; controllare il manometro della sua potenza e agire di conseguenza.

È soprattutto dalla disconoscenza radicale della necessità dell'esperienza *tâtonnée* che derivano la maggior parte degli errori che spingono il bambino verso le regole di vita sostitutive. Si suppone che il viaggiatore novizio acquisirà la pratica e la potenza guardando partire uno a uno i treni sui quali potrebbe imbarcarsi e che basterà spiegargli dove vanno quei treni e come funzionano. Al bambino non sa che farsene di una tale sollecitudine né delle vostre spiegazioni: egli vuole salire sul treno e non rischiare di rimanere sulla banchina.

Tutte le esperienze *tâtonnées* sono preferibili all'anormale passività purché esse abbiano un esito positivo. Bisogna permettere al bambino di compiere tali esperienze, facilitargliele, orientarlo verso quelle che sono suscettibili di procurargli un'efficienza e una potenza massime. La cosa è così semplice che ci si meraviglia talvolta che il bambino possa essere spinto nel vicolo cieco del surrogato. L'essere umano ha così tante risorse, una tale gamma di possibilità per pervenire alla potenza! Il viaggiatore si trova in un'immensa stazione da cui partono ad ogni istante treni che vanno in ogni direzione. È impossibile che egli non ne trovi uno su cui salire: se non trova posto su un espresso, potrà scegliere un omnibus; se questo non è un treno diretto, farà un giro più lungo, ma giungerà a destinazione. Ci sono voluti tutti gli errori di una civiltà incoerente per fare di questa stazione fremente una povera piccola stazione di campagna dove non passa che di tanto in tanto un treno che rischia fortemente di essere pieno e che vi lascia là, impotenti, sulla banchina.

Ponete il vostro bambino in compagnia di altri fanciulli o in mezzo alla natura: egli sarà sollecitato da una gamma di possibili attività talmente vasta che non gli verrà più l'idea di

succhiarsi il dito. Vedere un bambino succhiarsi il pollice in un giardino pieno di fiori e animato da tanti uccelli e da tante voci di bambini è una cosa inimmaginabile!

Ma questa cosa diviene molto comprensibile se il vostro bambino è recluso in una camera spoglia, se resta nel suo letto senza aver sonno, se è legato sulla sua sedia, oppure se non sa cosa fare nel suo box, nonostante i due o tre giocattoli che gli avete liberamente offerto ma di cui ha da tempo penetrato tutti i segreti. Il bambino è sulla banchina; si dirige verso la sala d'attesa e succhia il suo pollice. Siete voi che lo avete spinto verso questo impasse.

Facilitate dunque al bambino l'esperienza *tâtonnée*, non soltanto tramite dei giocattoli, ma soprattutto attraverso la vita, secondo i consigli che vi abbiamo dato nei capitoli precedenti. Non lasciate mai il vostro bambino sulla banchina. Tutto è meglio di questo. Egli non si succhierà più il pollice.

Se l'errore è già stato commesso? Se il bambino si succhia il pollice, cosa bisogna fare? Non aspettatevi una soluzione radicale, non credete all'esistenza di una ricetta che, da un giorno all'altro, farà scomparire la mania. L'inflessione è stata presa. Bisogna creare nuove inflessioni, suscitare altre correnti di vita che, a poco a poco, lentamente, attenueranno fino a renderla superflua questa linea di vita sostitutiva.

Offrite al vostro bambino delle possibilità di attività che rispondano ai suoi bisogni. Create delle correnti di interesse, suscite delle linee di vita benefiche. Non parlate della mania, fate in modo che il vostro comportamento non lasci trapelare le vostre intenzioni, che esso non si presenti soltanto come un mezzo curativo, come un nuovo ripiego per eliminare l'altro surrogato. Contate sulla vita, sul potenziale di vita. La mania andrà attenuandosi. E anche se essa dovesse persistere, non ci saranno grandi complicazioni – e, lo abbiamo visto, bisogna temere molto di più queste ultime che la mania stessa.

Tale terapia sarà valida anche per le altre regole di vita sostitutive. È l'unica cura efficace. Vi ritorneremo.

Ora sapete cos'è questa regola di vita sostitutiva. Sapete da dove deriva. Comprenderete, quando il bambino vi si rifugia, che egli ha appena subito un nuovo fallimento e reagirete di conseguenza. Senza lezioni, senza ramanzine, senza spiegazioni: *solo il dinamismo dell'azione vi permetterà di riuscire*. E la cosa è estremamente semplice con il bambino, la cui natura è essenzialmente dinamica.

La difficoltà, lo sappiamo, consiste nel fatto che voi, educatori, avete superato questo stadio del dinamismo, e nel fatto che, per pigrizia, per impotenza funzionale, cercate delle soluzioni statiche

rispondenti alle vostre fredde tendenze. Ed è là il grande dramma permanente: nello scontro tra coloro che vanno avanti, che camminano, che corrono, che rischiano anche di cadere o di sbagliare direzione, ma che ripartono sempre perché questo è quel che vuole la vita, e gli adulti che si ostinano egoisticamente ad arrestare questo slancio vitale dei giovani, a impartire loro delle lezioni, a opprimerli con innumerevoli divieti, a spaventarli davanti allo spettacolo del torrente impetuoso – tutte cose indifferenti alla gioventù, che desidera andare verso il sole, correre e volare alla ricerca degli uccelli, lanciarsi nel torrente.

Sforzatevi quanto meno di capire il dramma e di lasciare i ragazzi correre intrepidamente verso la vita. Le regole della vita sostitutive rappresentano, si potrebbe dire, la cicatrice della catena che gli adulti pongono intorno al collo della gioventù che ascende. Abbiate il coraggio di spezzare la catena e di allentare il collare! La vita insegna e dirige la vita!

L'AUTO-SODDISFAZIONE SESSUALE

Ora che abbiamo compreso, attraverso una delle sue manifestazioni più semplici, l'origine e l'evoluzione del meccanismo delle regole di vita sostitutive, proviamo ad applicare la nostra spiegazione a una delle manifestazioni più importanti di tale meccanismo, sia per l'intensità sia per le deviazioni, le deformazioni e le complicazioni che essa comporta: l'auto-soddisfazione sessuale.

Il modo in cui è stato considerato questo problema presenta, a nostro avviso, molti errori. L'errore più grave è quello degli psicologi e dei pedagogisti, i quali, soggiogati dalle concezioni cattoliche sulle tendenze impure dell'uomo, si sono accontentati di far passare teoricamente sotto silenzio il problema, reprimendo nella pratica le manifestazioni riprovevoli, senza cercare di capire se il bisogno sessuale fosse innanzitutto fisiologico, quindi naturale e logico, e se fosse giusto applicare a queste manifestazioni dei trattamenti correttivi spietati e tra l'altro totalmente inutili. Tali psicologi e pedagogisti possono essere paragonati al capostazione che non cerca affatto di ragionare e che fa evacuare la sala d'attesa.

La reazione, relativamente recente, degli psicologi che hanno preso coscienza della falsa manovra rischia di andare nel senso opposto e di accordare alle regole di vita sostitutive che essi esaminano un'importanza esagerata. È quel che accade nell'ambito della scuola di Freud, che vede la deviazione o l'ossessione sessuale dovunque.

Noi speriamo, basandoci sulle considerazioni, osservazioni e constatazioni precedenti, e senza diminuire l'importanza considerevole delle deviazioni sessuali, di rimettere a punto un po' le cose.

Organicamente parlando, *non esiste alcun bisogno sessuale prima della pubertà*. Per un individuo ben conformato, disponente di un potenziale normale di vita e in grado di svilupparsi nel senso del suo destino, non gravemente represso, né respinto, né trascinato sulla scia di altre vite, né intrappolato in vicoli ciechi, *il problema sessuale non si porrebbe affatto prima della pubertà*. Se esso si pone è perché intervengono precocemente delle deficienze organiche, delle eccitazioni anormali, degli esempi deplorabili, delle condizioni di vita non naturali, che bisogna considerare, certo, ma come degli episodi casuali e non come delle norme iscritte anzitempo nel destino degli uomini.

Questa è la differenza essenziale che individuiamo tra il suddetto bisogno e il bisogno di alimentazione, il bisogno di respirazione, il bisogno di calore, il bisogno di sicurezza, che, fin dai primi vagiti, spingono verso l'esperienza *tâtonnée* nel quadro dei sostegni-barriera.

Non parleremo, al contrario di Freud, di libido congenita; non faremo di questa libido il centro dei complessi che dobbiamo districare. Bensì riconsidereremo totalmente il problema con un ragionamento logico e di buon senso.

Quel che sicuramente complica il problema della sessualità, quando lo si esamina a partire dalle sue origini, è, da una parte, il fatto che esistono nell'infanzia degli organi senza funzione determinata, cosciente o no, e, dall'altra parte, il fatto che questa funzione, presagita, supposta prima di essere conosciuta, è intimamente legata al più grande mistero della creazione: quello della vita, che non può essere disgiunto dal cruciale mistero della morte. Il bambino cerca fin da subito la chiave di questi misteri. Non per perversione, come si tende a credere troppo facilmente, ma in virtù di quell'esperienza *tâtonnée* che egli è obbligato a perseguire per vivere.

La differenza tra i sessi intriga in modo particolare i bambini. Essi compiono, relativamente a questo tema, più esperienze di quanto si suppone; e si commettono molti errori sull'interpretazione di queste esperienze perché si tratta di una questione sempre carica di prevenzione e di apriorismo, che mal si presta ad essere studiata logicamente, e a proposito della quale gli stessi studiosi conservano un incoercibile pudore nell'invocare i propri ricordi. Il bambino sonda il proprio corpo, così come esplora l'ambiente che lo circonda; e prima di sondare l'ambiente circostante è naturale che egli si interessi ai propri occhi, alla propria bocca, ai propri capelli, alle proprie orecchie, al proprio ombelico e ai propri organi sessuali. Sarebbe anormale il contrario. Egli non ha originariamente alcuna malizia. Quando dei bambini che non sono ancora giunti all'età della pubertà si riuniscono lontano dagli occhi degli adulti, sono portati ad esaminare l'aspetto, la costituzione, la grandezza dei loro organi sessuali, e a servirsene per dedicarsi alla prima prova di potenza: sapere chi urinerà più lontano e più in alto. Non c'è in questo né pudore

né mancanza di pudore, e io non mi ricordo di aver avuto, in circostanze simili, il minimo pensiero osceno. La stessa esibizione degli organi sessuali in presenza di ragazze – esibizione che praticavamo quasi esclusivamente a scuola, quando il maestro si assentava, e noi espliciteremo questa coincidenza – non aveva alcun fine specificamente sessuale, non era legata ad alcuna soddisfazione speciale. Era un gesto del tutto equiparabile all'abitudine di tirar fuori la lingua per esempio, con la differenza che quest'ultimo gesto non era considerato indecente, mentre l'altro lo era, quindi bisognava celarlo.

L'esempio, la nostra curiosità naturale, le nostre osservazioni, lo spettacolo dell'accoppiamento degli animali, ci hanno lasciato intuire la funzione degli organi sessuali e ci hanno svelato a poco a poco il segreto della nascita; ciò non indicava la presenza di una preoccupazione sessuale. Lo ripetiamo: originariamente, c'è, nella conoscenza degli organi sessuali e nella curiosità sessuale legata al problema angoscioso della vita, esclusivamente esperienza *tâtonnée*, ma senza bisogno manifesto, senza appetito suscettibile di suscitare o orientare il comportamento e le regole di vita.

Tutto quel che è stato detto a proposito dell'inquietudine sessuale del bambino, del suo amore inconscio per la madre, della sua opposizione istintiva al padre, i turbamenti nati da una scena intravista, da un rumore fortuito, da una nascita, non sono necessariamente degli argomenti a favore di una concezione invasiva della libido sessuale. Bisogna, al fine di ragionare correttamente, riportare le cose alla loro giusta misura.

Il problema della nascita è uno dei misteri più inquietanti per il bambino, uno di quelli su cui ci si rifiuta di solito di dargli delle spiegazioni accettabili. Ora, per vivere, per conservare un atteggiamento virile e potente di fronte agli eventi, il bambino ha assolutamente bisogno di chiarire questo mistero, così come egli tenta di penetrare tutti gli altri misteri della natura. Per di più il suo corpo è dotato di un organo speciale di cui egli non scorge l'utilità, a parte la funzione di urinare, il solo di cui non comprende la finalità. E voi vorreste che non sia inquieto, soprattutto quando si circonda questo organo e questa funzione di un incomprensibile sistema di divieti? Vorreste che il bambino proceda a tentoni, che non immagini, che non si crei delle idee, di cui noi stessi ci spaventeremmo se potessimo ancora averne coscienza! Ed egli brancola, immagina, sperimenta, suppone, non specificamente in funzione dell'origine sessuale del problema, ma solamente perché si tratta di un mistero che egli ha bisogno di conoscere e di dominare per continuare la sua vita, di un avvallamento pericoloso che egli deve necessariamente ridurre prima di spingere più avanti l'ascesa. E il mistero diviene tanto più inquietante quanto più, nel corso dell'esperienza *tâtonnée*, egli si scontra dovunque con i piccoli segreti, con il rifiuto di spiegazioni,

o con delle spiegazioni fantasiose la cui fragilità presto individuata non fa che accrescere il turbamento; egli si scontra con la derisione, con formule ambigue. Beati coloro che, in campagna specialmente, possono beneficiare del sostegno accomodante della natura: lo spettacolo naturale dell'accoppiamento sessuale degli animali, l'evento della nascita di cagnolini, di gattini, di un agnellino o di un vitellino, forniscono loro, attraverso la comparazione e la deduzione, una spiegazione probabile ma non ancora definitiva.

Noi insistiamo molto sul fatto, totalmente tralasciato dagli psicoanalisti, che il mistero e il turbamento che ne deriva non provengono dalla natura sessuale propriamente detta. Non sono affatto la conseguenza di un bisogno sessuale prematuro e anormale, cosciente o no. Sarebbero accentuati se il mistero da chiarire avesse un altro scopo e un'altra origine, conservando la sua enigmatica intensità.

Supponete di trasferirvi in una nuova casa. È naturale che perlustrate preventivamente e attentamente non soltanto l'appartamento in cui vivrete, ma anche la scalinata, lo scantinato e, se è possibile, gli altri appartamenti. Tutto ciò fa parte della più elementare esperienza *tâtonnée*, della necessità di vivere con una sicurezza e una potenza massime, di conoscere al meglio l'ambiente che vi circonda per affrontare il più efficacemente possibile gli ostacoli che possono presentarsi.

Ma ecco che scoprite, nell'entrata del vostro appartamento, uno sgabuzzino davanti al quale il proprietario, durante la visita dell'alloggio, è passato rapidamente, come per evitarlo. Voi lo avete interrogato ed egli vi ha risposto con un'aria misteriosa ed enigmatica, fornendovi delle risposte non soddisfacenti: questo sgabuzzino contiene delle cose che non serve conoscere...saprete qualcosa più avanti!

Vi comporterete differentemente e meglio del bambino che non giunge a carpire il segreto della sessualità e del processo di riproduzione? Sarete meno turbati? Non andrete, una volta soli, a guardare nel buco della serratura? Non cercherete di aprire la porta con il mazzo di chiavi che possedete, invano d'altronde? Non farete domande ai vicini? E se anch'essi vi rispondono in modo evasivo e misterioso, non diventerete inquieti? Abiterete volentieri in questo nuovo appartamento se permarrà questo angolo misterioso che sfugge alla vostra conoscenza e alla vostra esperienza? Alcuni di voi elaboreranno una spiegazione più o meno fantasiosa e illogica di cui non ci si può accontentare.

Scegliete di abitare in questo appartamento perché non potete fare altrimenti. Ma questo sgabuzzino inesplorato vi tormenta; la vostra immaginazione lo popola di esseri strani che vi minacciano. Cercate di trovare delle soluzioni: comparando quel poco che avete potuto vedere o

sentire passando davanti a uno sgabuzzino simile in un altro appartamento con quello che vi è stato detto; vi impegnerete a mettere a punto una sorta di schema esplicativo più o meno esatto che vi calmerà un attimo, a cui vi abituerete e che vi dominerà ancora, anche quando verrà aperta la porta, davanti a un mistero così naturale da farvi domandare perché sia stato all'origine di un tale concerto di manovre sospette e di spiegazioni tendenziose.

Ancor più grave. Il proprietario vi ha avvertito: è pericoloso toccare la porta di questo sgabuzzino! Provare ad aprire questa porta costituisce un peccato contro natura per cui sarete puniti! Voi siete là presi tra il desiderio, il bisogno di conoscere, per premunirvi, il pericolo che minaccia il vostro potenziale di vita, e il divieto, la minaccia permanente e lancinante. È la storia tragica ed umana di Barba blu. Anche voi tentate di schivare la minaccia dell'ignoto temibile, di oltrepassare, quando nessuno vi vede, la proibizione che vi intriga. Avete, senza successo, leggermente forzato la porta e cercate con angoscia di mascherare il vostro tentativo: metterete a punto una spiegazione, un alibi; avrete paura di incontrare il proprietario; inventerete delle sapienti scuse per tenerlo lontano dal vostro appartamento. Quest'inquietudine può realmente avvelenare la vostra esistenza.

Reagirete come potrete, con più o meno successo. Sarete costretti il più delle volte a rispondere ai piccoli segreti e all'astuzia con la menzogna, l'ipocrisia e la furbizia. Tutto ciò è all'origine di regole di vita malefiche che gli psicologi chiamerebbero complessi dello sgabuzzino, o complessi sessuali, e che non sono in definitiva che dei complessi *sociali* conseguenti a una posizione deplorabile di fronte a un problema che si pone come acuto e ineluttabile per lo spirito, la vita, la sicurezza e la potenza del bambino.

Ecco come nasce il dramma, indipendentemente da ogni contenuto sessuale. Ma questa non è che una tappa di cui più avanti studieremo la difficoltosa evoluzione.

Riassumeremo questo capitolo nella nostra ventunesima legge³⁵⁷:

SULL'ORIGINE DEL COMPLESSO SESSUALE

Contrariamente alle scoperte della maggior parte degli psicoanalisti moderni, il complesso sessuale non ha origine nella sessualità propriamente detta, in un istinto sessuale che non esiste prima della pubertà. Esso è semplicemente il risultato degli errori familiari, sociali, religiosi, che, complicando uno dei misteri più inquietanti dell'infanzia, ossia quello della sessualità nei suoi rapporti con la nascita e la morte, suscitano delle reazioni anormali di difesa, delle regole di vita più o meno adattate a quegli errori e il cui segno rischia

³⁵⁷ Le prime venti leggi sono contenute nel primo volume del *Saggio di psicologia sensibile* (NdT).

fortemente di essere indelebile.

Nei casi normali, che costituiscono malgrado tutto la maggioranza, la soppressione di questo mistero, l'iniziazione genuina e naturale a degli organi e a delle condizioni naturali in seno a un ambiente libero dall'errore e dall'ipocrisia sessuale, dovrebbero impedire la nascita di questi complessi o attenuarne i danni se l'errore è stato già commesso.

CONSEGUENZE PEDAGOGICHE

Ancora una volta, lo strumento preventivo più efficace contro un tale turbamento lo si ritrova in un sostegno positivo. E dove trovare un sostegno più favorevole della natura? La sessualità è sovraccaricata di una tale rete di errori sociali ed educativi che è talvolta difficile dare, anche in seno alla natura, delle spiegazioni elementari che sarebbero necessarie. Tuttavia la natura è in grado di fornire tali spiegazioni senza parole, senza falso pudore, nel corso dello svolgimento euforico del processo di vita. Essa apre la porta dello sgabuzzino con la stessa naturalezza con la quale apre la porta della cucina o della camera da letto: i cani non si nascondono affatto a causa delle loro unioni sessuali, la cui conseguenza, che è la maternità, segue naturalmente. Il piccolo pastore assiste agli accoppiamenti del montone o del caprone, e sa che ne deriverà l'agnello o il capretto, che vedrà nascere e che porterà nelle sue braccia. Si parla sempre apertamente davanti a lui, senza segreti, di questa funzione necessaria alla riproduzione. Ed egli assisterà al lento formarsi, nel grembo della mucca, del vitello che vedrà nascere, avvenimento considerato molto importante nella famiglia contadina, tanto quanto la nascita di un fratellino. E nei campi stessi, il bambino non assiste all'universale fecondazione dei fiori, alla ricerca di un posto, sugli alberi, da parte degli uccelli che si preparano a deporre le uova?

Il bambino di campagna compara, in modo naturale tali fatti, che non hanno bisogno di lunghe spiegazioni per costituire un insegnamento, con il mistero sessuale che lo agita, arrivando così, molto semplicemente, all'intuizione di una identità che lo tranquillizza. È un po' come l'inquilino che assiste all'apertura del ripostiglio segreto al piano inferiore. Egli scopre il contenuto dello sgabuzzino che nel suo appartamento lo incuriosiva e lo dominava; ed è definitivamente acquietato da tale scoperta: tutti i complessi derivanti dall'impossibilità in cui egli si trovava di conoscere non hanno più ragione di esistere.

L'osservazione mostra molto bene la veridicità del nostro ragionamento. Si riscontra in tutti gli ambienti contadini e tra i bambini in particolare, maggiore schiettezza e genuinità rispetto alla

concezione dei problemi sessuali. Ciò manca talvolta un po' di poesia, agli occhi di certi cittadini abituati alle sensazioni violente della perversione. Tuttavia l'individuo ci guadagna incontestabilmente in termini di rettitudine, sicurezza, efficienza, e l'intero comportamento ne sarà positivamente influenzato.

Vediamo allora quale deve essere la funzione di aiuto degli educatori. Innanzitutto, non bisogna collocare il mistero della sessualità e della nascita in un posto a parte nella serie dei misteri che circondano il bambino e di cui egli deve, per vivere intensamente, comprendere il senso; non occorre riservare una sorta di posto d'onore a una funzione la cui perversione è sempre da temere; infine, parte positiva del compito, bisogna permettere al bambino, in questo ambito, come in tutti gli altri, di compiere le proprie esperienze.

Pertanto la famiglia deve, assumendo un atteggiamento appropriato e spontaneo, non pudibondo, fornire le delicate spiegazioni. È sempre meglio lasciare che sia la natura ad apportare il suo insegnamento normale e ineluttabile. La nudità, in qualsiasi luogo essa potrà essere praticata senza inconvenienti sociali, è sempre raccomandabile: la nudità di bambini di differente sesso e anche la nudità dei genitori. Prendete l'abitudine di svestire i bambini e di svestirvi senza nascondervi: i corpi dei bambini e i corpi degli adulti diverranno uno spettacolo naturale come la vista di una pianta o di un animale. La conoscenza che ne risulta è, in tutti i casi, preferibile al mistero anormale che circonda, nella maggioranza delle famiglie, il sesso e la sessualità.

Tali considerazioni non fanno che corroborare gli argomenti che abbiamo precedentemente fornito a favore della vita del bambino in campagna, se è possibile, o almeno della disposizione, davanti alla dimora cittadina, di un grande giardino che possa divenire un luogo permanente di esperienze *tâtonnées*; senza contare le *Riserve infantili* che noi raccomandiamo, frammento di campagna naturale e vivente posto al centro stesso delle città, con i suoi fiori, i suoi insetti, i suoi animali domestici, i processi di riproduzione e le nascite, che generano, senza scabro dogmatismo, le risposte necessarie alla sete naturale di conoscere e sperimentare che agita i bambini.

Se, malgrado voi, o conseguentemente ai vostri errori, sono già nati dei complessi, se da queste ultime sono già risultate delle regole di vita deprecabili; se il bambino manifesta una curiosità morbosa, se è esageratamente turbato dall'idea che si è fatto dell'atto sessuale e della difficoltà della nascita; se egli ha dovuto, per penetrare questo mistero, abbandonarsi a degli atti che lo scombussolano, se è dovuto andare oltre certe interdizioni o minacce familiari, sociali o religiose, corporali, morali o spirituali, e se questa opposizione lo ha costretto a un comportamento ambiguo, alla bugia, alla dissimulazione, talvolta all'odio, cosa bisogna fare?

La cosa, lo ripetiamo, è sempre grave e gli psicoanalisti non sbagliano quando vanno a cercare nella prima infanzia l'origine di certe nevrosi tenaci, perché ogni regola di vita adottata durante questi primi anni acquisisce l'ineluttabilità e la permanenza funzionale dei riflessi che si sono iscritti nel comportamento fisiologico degli individui e che risultano molto difficili da neutralizzare o incanalare.

Tuttavia quando bisogna curare un male, è sempre preferibile conoscerne la natura, il processo di nascita e di evoluzione. Ora, educatori e psicoanalisti sono stati ipnotizzati dal contenuto sessuale della crisi e ne hanno studiato i rimedi di conseguenza. Noi abbiamo poc'anzi detto, invece, che all'origine dei complessi infantili non c'è alcuna traccia di bisogno o di soddisfazione sessuale. Se il bambino ha fame e sa che in un armadietto della casa si trova il cibo che gli permetterà di placare la sua fame, tutte le manovre che compierà per conoscere il contenuto dell'armadietto saranno mosse dal bisogno di alimentazione. Se non ha fame, l'armadietto non lo interesserà più direttamente. Ma se attorno a questo stipo inesplorato si è creato un mistero inquietante come attorno al famoso sgabuzzino segreto della casa, se il bambino ha bisogno di premunirsi e di difendersi contro il possibile pericolo che esso rappresenta, è tutta un'altra questione. Si sono confusi questi due tipi di reazione relativamente alla sessualità.

Lo svolgersi delle conturbanti esperienze perseguite dal bambino in questo campo è indipendente da ogni appetito sessuale. Il mistero può dunque essere penetrato senza che ci sia in alcun modo alcuna soddisfazione d'origine sessuale. È un grave errore di partenza, quindi di metodo, considerare come complesso sessuale ciò che non è che una regola di vita generata dall'impotenza davanti a dei misteri che la famiglia, la scuola e la società si ostinano a porre come barriere all'indispensabile esperienza *tâtonnée* dei bambini.

Se il nostro ragionamento è giusto, allora non bisogna cercare i rimedi in direzione della sessualità, poiché questi complessi sarebbero esattamente simili nel caso di un pudore atipico suscitato e conservato artificialmente dalle condizioni esterne e dalla situazione di impotenza in cui si trova il bambino incapace di penetrare il mistero che la tradizione e l'educazione hanno intrecciato attorno al suo comportamento. *I rimedi sono da ricercarsi esclusivamente nella direzione di questo mistero e dei divieti sconsiderati di cui lo si è reso irto.* È qui che bisogna apportare delle correzioni.

a) Innanzitutto, rendendo alle questioni inerenti la sessualità la loro vera portata, evitando i segreti, le false spiegazioni, i malintesi, le ambiguità, i sotto-intesi, gli scherni.

b) Diminuendo al massimo tutte le interdizioni che si connettono alla sessualità normale; non

considerando mai gli organi sessuali e la curiosità naturale del bambino nei loro riguardi con uno spirito prevenuto di sospetto e di accusa, collocando tali organi nel ciclo normale del funzionamento del corpo umano, allo stesso titolo e con la stessa dignità delle altre funzioni fisiologiche.

c) Evitando, in ogni caso, con la più grande cura, le minacce che non farebbero altro che aggravare il turbamento nato da un mistero incombente che non si lascia penetrare. È come se nel ripostiglio che non avete il diritto di aprire sentiate dei rumori sospetti che minacciano la vostra stessa vita. Il turbamento generato da questa minaccia misteriosa potrebbe divenire acuto al punto da rendere la vita impossibile.

Minacciare il bambino di tagliarli gli organi genitali, dirgli che non potrà più urinare se si dedica alla minima palpazione, considerare come peccato mortale una curiosità del tutto naturale e pura nei confronti degli organi dell'altro sesso, significa provocare dei danni profondi nelle giovani anime e nelle giovani vite. Si ravvisa quindi il ruolo minimo che gioca la vera sessualità in questi complessi.

CONSEGUENZE DEGLI ERRORI RIGUARDANTI L'ORIGINE DEI COMPLESSI SESSUALI

Non abbiamo ancora affrontato il tema del complesso sessuale nella sua possibile natura di rifugio e di regola di vita sostitutiva. Occorre, in effetti, individuare bene il problema, poiché si tratta di una questione molto importante.

Noi non neghiamo che l'auto-soddisfazione sessuale possa complicare le cose prima della pubertà e ne vedremo le conseguenze. Tuttavia questa evoluzione rimane accidentale, in quanto dovuta agli errori dell'ambiente. È assolutamente indispensabile separare i due processi, anche se nella pratica risultano inestricabilmente fusi.

Insistiamo su questo punto: prima della pubertà, salvo errori addizionali, non esistono problemi specificamente sessuali, ma soltanto reazioni dinanzi a un mistero. Bisogna considerare dunque due cose.

Se ci fosse veramente mistero, ossia evento inspiegabile nello stato attuale della scienza, il bambino potrebbe adattarsi così come si adatta all'oscurità e alla notte, all'abbagliamento del lampo, al rumore del tuono. Si tratta di cose che noi subiamo, contro le quali bisogna tutelarsi, ma che non possiamo cambiare. Tutte le spiegazioni tentate da diverse religioni o dalla tradizione popolare racchiudono in sé i pericoli del surrogato: esse acquietano temporaneamente. Poi i dubbi

nascenti e la rivelazione dell'errore non fanno che aggravare il turbamento. È meglio accontentarsi della realtà immanente del mistero.

Tuttavia se la nascita resta un mistero nelle sue cause più profonde, non è più un mistero in quanto evento. E il bambino se ne renderà ben presto conto. Nel momento in cui egli intuisce o scopre il vero processo della nascita, allorché intuisce o scopre il ruolo che la sessualità svolge in questa funzione, inizia a dubitare della lealtà e della sincerità degli adulti. E questo è più grave di quanto si creda.

In quest'ambito, ogni errore da parte degli adulti comporterà come ammenda uno iato nelle loro relazioni con i bambini. Il bambino capisce che gli avete mentito; ne sarà molto turbato e tenderà spesso a generalizzare. Gli avete mentito in questa occasione così importante, per cui dubiterà sempre della vostra parola.

Vi opponete, più o meno astutamente, più o meno violentemente ai tentativi che compie il bambino per penetrare il mistero. Egli sarà costretto a rispondere alla vostra astuzia e alla vostra violenza, con l'astuzia, la malizia, l'ipocrisia, la collera, la violenza, che degenereranno spesso in gelosia, timidezza, odio e desiderio di vendetta. Si tratta della gamma di reazioni malefiche che gli psicoanalisti hanno ben individuato e che può essere spiegata senza supporre quel contenuto sessuale prematuro e degenerato contro cui ci erghiamo. Nondimeno questa concezione della natura non cambia assolutamente niente per quanto riguarda l'intensità e la generalità delle reazioni che qui non facciamo altro che segnalare, accontentandoci di sottolineare il loro carattere particolarmente grave.

Ma c'è un secondo fatto che deve essere evidenziato. Nella sua esperienza *tâtonnée*, nella sua ricerca ostinata per penetrare e dominare il mistero che lo circonda, il bambino tenta svariate soluzioni, che si inscrivono in regole di vita e che accompagnano le reazioni che abbiamo poc'anzi segnalato: diffidenza, timidezza, impotenza, turbamento, paura, terrore, senso di vuoto, timore dell'ignoto, gelosia, odio contro il padre, la madre o i fratelli, astuzia, menzogna, furto, etc.; tutto ciò per ritrovare la potenza.

La vita, in seguito, dissiperà certe credenze sbagliate: ci si rende conto che i bambini non nascono dal cavolo; ci si rende conto un giorno che, nell'atto sessuale intravisto o sentito, il padre non era affatto brutale e spietato, che la madre non era una martire; si capisce, infine, che la realtà è molto meno spaventosa di quanto lo sia l'idea che ci si era creati a tal riguardo. Si precisa così poco a poco, in corrispondenza con esperienze e scoperte, la conoscenza del ripostiglio oscuro del nostro appartamento. Ma ciò che avrà lasciato una traccia, conformemente all'intero processo che

abbiamo descritto precedentemente, sono le nostre reazioni dinanzi a ciascuna delle situazioni che abbiamo dovuto subire. La diffidenza non si fa da parte, anche se ci rendiamo conto che i genitori non sono colpevoli, e rischia di invadere il comportamento generale. La timidezza nata dal sentimento di impotenza non sparirà automaticamente quando cesseranno le condizioni che l'hanno provocata; il terrore, il senso di vuoto, il timore dell'ignoto, rischiano di segnare irrimediabilmente l'intera vita; la gelosia e l'odio contro i genitori saranno incredibilmente tenaci; furbizia, bugie e furti rischiano di iscriversi in regole di vita e, in seguito, in tecniche di vita. Questi riflessi sono tenaci e indelebili, tanto più se sono sorti nella prima infanzia. Rappresentano un elemento permanente di squilibrio. La vita, se non è troppo ostile, può talvolta attenuare queste regole di vita, compensarle con altre che le dominano e le annichiliscono. Tuttavia nel momento in cui sopravviene un elemento di squilibrio – malattia, episodio casuale, fallimento – immediatamente tale elemento di squilibrio fa riapparire e amplifica i turbamenti dimenticati e che si credevano definitivamente superati. Ne deriva tutta una serie di peggioramenti senza rapporto apparente con la causa reale; si sente, si intuisce un cammino misterioso le cui tracce non si riescono a trovare. E ciò conduce a nevrosi molto spesso incurabili.

Bisognerà tener conto di questo processo quando dovremo considerare la questione della nascita, l'evoluzione e la crisi di svariate malattie nevrotiche, di tanti comportamenti inspiegabili, impermeabili al ragionamento e alla coscienza e che rientrano tra le più gravi cause della degenerazione contemporanea.

Riassumeremo tali osservazioni nella nostra ventiduesima legge:

LA VERA FONTE DELLE NEVROSI

L'esistenza e l'aspezzazione del mistero sessuale legato al mistero della nascita, gli errori commessi dagli adulti di fronte al bisogno che ha il bambino di penetrare questi misteri, suscitano delle reazioni di difesa e di attacco tanto più acute quanto più il mistero è inquietante.

Queste reazioni, come tutte le reazioni, si iscrivono in tendenze, poi in regole di vita nel comportamento degli individui. Queste tendenze e queste regole di vita non scompaiono insieme alla causa che le ha generate. Esse persistono, si attenuano, progrediscono, si arrestano o ricompaiono a seconda delle circostanze. Costituiscono le cause di squilibrio che minacciano l'edificio della personalità e che possono amplificarsi e divenire pericolose se la struttura della personalità perde accidentalmente la sua solidità fisiologica o psichica.

Bisogna ravvisare in tale processo la causa dell' esasperazione misteriosa di certe malattie che evolvono in nevrosi incurabili con le normali terapie. Tali nevrosi sono incurabili perché ci si sbaglia circa la loro origine e le loro cause profonde. La ricerca di questa origine e di queste cause deve essere, di conseguenza, eminentemente efficace.

CONSEGUENZE PEDAGOGICHE

Tali considerazioni ci metteranno su una via probabilmente efficace per il trattamento delle nevrosi, che sono l'acutizzazione di uno stato di squilibrio psichico e organico, senza un'apparente relazione diretta e normale con una causa fisiologica o funzionale manifesta. Il paziente non può dormire se certe condizioni preliminari non sono soddisfatte, e i trattamenti abituali non risolvono il problema; oppure presenta dei problemi digestivi permanenti, ma l'indagine medica non scopre né malformazioni né lesioni, e ciò induce spesso a pensare che: « Non ha niente...sono delle idee!». Ciò non migliora affatto le cose.

Di fronte all'impotenza delle terapie normali, la scienza contemporanea si è orientata in direzione dello psichismo, dell'inconscio, delle reazioni istintive. Tuttavia tutto quel che si può dire è che essa non ha fatto dei grandi progressi su questa strada, che essa è ricorsa spesso all'ipnotismo, alla suggestione, e che non ha avuto più successo dei guaritori, del miracolante, degli indovini, che hanno raramente avuto tanti clienti quanto oggi.

L'unico tentativo veramente interessante sembra essere quello della psicoanalisi, dominata purtroppo, lo abbiamo visto, dalla concezione freudiana della sessualità, a nostro avviso erronea. Noi non proponiamo un trattamento specifico nuovo, ma una concezione terapeutica – da precisare certamente nei dettagli – fondata sulle seguenti osservazioni:

1. Si preverranno le nevrosi, sia nella forma violenta sia nella forma attenuata, evitando, nel corso dei primi anni dell'infanzia, i turbamenti psichici più o meno gravi, badando soprattutto a non complicare l'esperienza infantile per tutto quel che concerne la sessualità e la nascita.
2. Per tentare di correggere gli stati nevrotici dichiarati, non bisogna dimenticare che il disordine psichico di cui ci si occupa non ha potuto scatenarsi e aggravarsi che in seguito a un disordine occasionale recente, risultante sia da uno choc o da un episodio causale, sia da uno squilibrio organico, che risultano il più delle volte ancora curabili. Tuttavia tutte le tendenze risvegliate da questa nuova causa di squilibrio hanno esacerbato, fino a

mascherarla totalmente, la causa recente che è occorre ritrovare. Si tratta talvolta di uno choc di ordine puramente psichico, denominato volgarmente «rivoluzione del sangue». Bisogna trovare questa causa e curarla. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, questa causa è di origine organica: sovraffaticamento, maltrattamento, intossicazione alimentare.

L'intervento analitico della scienza nella produzione di prodotti alimentari, ha gravemente falsato i principi naturali che dovrebbero costituirne la base: incremento della produzione attraverso l'uso di concime chimico essenzialmente squilibrante, intervento sconsiderato della chimica nella preparazione degli alimenti, predominanza di sostanze eccitanti (abuso di carne, di alcol, di caffè, di tabacco), abbandono quasi totale del prodotto naturale equilibrante, da cui deriva l'alterazione del modo di vivere.

La prima preoccupazione del terapeuta deve essere quella di sopprimere tali cause di squilibrio, cercare di ritrovare delle condizioni normali di vita, di alimentazione e di respirazione, rimettere in piedi la macchina umana che non dovrà usare inutilmente i pezzi già accidentati che rischiano nuovamente di rompersi.

Una buona terapia delle nevrosi inizia innanzitutto con un riequilibrio dell'individuo e delle sue funzioni essenziali.

Non entreremo qui nel dettaglio di tali tecniche terapeutiche basate sull'attività naturale, sull'alimentazione prevalentemente fruttariana, su trattamenti naturali che facilitano l'eliminazione delle tossine e permettono la rimessa in carreggiata del potenziale di vita. *Occorre precisare che se si riesce in questo tentativo di disintossicazione e di riequilibrio, tutte le cause remote delle nevrosi saranno attenuate in un colpo solo, o annientate. Se questa disintossicazione e questa riequilibrio non possono essere conseguite, non bisogna confidare in una guarigione della nevrosi attraverso altri procedimenti.*

Nondimeno, lo abbiamo visto, in questi casi di squilibrio tutte le forze sbilancianti si uniscono e si coalizzano. Ed è sempre una buona tattica disgregare questa coalizione per avere un quadro logico del male da sconfiggere. La macchina è completamente guasta e si sa che, in tale stato di disorganizzazione, tutti i pezzi sofferenti si logorano. Il rinvigorimento di uno qualsiasi di questi pezzi aiuta sempre la ripresa normale del ritmo e dell'equilibrio. Non è irrilevante attenuare certe cause di squilibrio che non sono essenziali. La nuova psicoanalisi sortirà il suo effetto.

Lo squilibrio recente ha risvegliato delle tendenze tenaci provenienti dal fondo della vita. Proviamo ad aiutare il malato a prendere coscienza del suo stato, a ritrovare l'origine di un certo tic, di una certa fobia, di un certo astio familiare, di una certa paura. È possibile, in questo tipo di

ricerca, utilizzare il sogno, ma affermiamo tale possibilità con non poche riserve. Noi contiamo maggiormente sulla confessione intima, che è sempre una liberazione, sull'analisi dei ricordi della gioventù, sull'analisi delle associazioni di idee e soprattutto sulla deviazione e la sublimazione di tendenze nuove che superano a poco a poco le tendenze negative che hanno invaso il campo d'attività del malato. Siamo persuasi del fatto che il successo del metodo introspettivo sia dovuto esclusivamente al suo potere suggestivo, alla ricarica dall'esterno della forza potenziale, al rimbarco dell'individuo che era rimasto sulla banchina o si era rifugiato nella sala d'attesa.

È in questo senso che l'attività funzionale, il lavoro-gioco³⁵⁸, possono essere degli elementi terapeutici; elementi troppo a lungo disdegnati. Ricapitolando dunque le soluzioni che abbiamo proposto per i casi gravi di nevrosi, stabiliremo l'ordine seguente:

- Ristabilimento dell'equilibrio funzionale organico attraverso la normalizzazione dell'alimentazione, della respirazione, della circolazione sanguigna e dell'evacuazione.
- Ricerca di un'attività vitale, di un lavoro-gioco che consentano la ricarica della forza potenziale.
- Trattamento delle reminiscenze remote, della riapparizione di tendenze e di regole di vita subconscie tramite la confessione, i ricordi dell'infanzia, l'espressione intima e fiduciosa, la suggestione, eventualmente la spiegazione dei sogni, la presa di coscienza di certi atti o stati misteriosi che è bene spiegare e analizzare, considerando le manifestazioni della sessualità nel senso sociale che abbiamo indicato.
- Presa in considerazione di autentiche crisi sessuali per il periodo che inizia a partire dalla pubertà, di cui noi stabiliremo il processo.

Cercheremo di precisare, in ulteriori studi, la tecnica dettagliata di una siffatta cura delle nevrosi.

³⁵⁸ C. Freinet, *L'éducation du travail* (Delachaux et Niestle).

II. LA SESSUALITÀ COME REGOLA DI VITA SOSTITUTIVA

Nel capitolo precedente, abbiamo cercato di liberare da un contenuto specificamente sessuale la gran parte dei complessi che non sono che delle reazioni naturali del bambino inquieto, «che vuole sapere», di fronte alla falsa concezione adulta relativa ai problemi essenziali della nascita e della sessualità. Abbiamo visto le conseguenze.

Così facendo, però, ci siamo accontentati di classificare le difficoltà, poiché esiste sicuramente, anche prima della pubertà, un problema specificamente sessuale legato all'auto-soddisfazione e al processo di potenza e di vita. È questo complesso che ci accingiamo ora ad esaminare.

Il bambino piange solo nel suo letto perché non ha più sonno, perché è già mattina, perché sente l'andirivieni delle persone in strada o nell'appartamento e perché vorrebbe, anch'egli, riprendere la vita attiva per soddisfare delle esigenze imperiose. Se egli ne ha già preso l'abitudine, si succhierà il pollice e il piacere che proverà gli apporterà, lo abbiamo visto, una certa soddisfazione, un'auto-soddisfazione che controbilancerà parzialmente la sua momentanea impotenza.

Ma può succedere che, nel corso del suo *tâtonnement*, le mani del piccolo trovino l'organo sessuale e che a questo incontro risponda una certa reazione dell'organo. Questo incontro forse è avvenuto per caso. Ma, in generale, questo caso è servito da una causa organica. Si può avere eccitazione anormale, irritazione degli organi sessuali, prurito. Il bambino si gratta prima per un bisogno organico risultante da questa deficienza organica. Ed ecco che scopre con questo gesto, così come avviene con l'atto di succhiarsi il pollice, un piacere che ancora non conosceva e che gli permette di aspettare più pazientemente. Il giorno seguente, le stesse cause produrranno degli effetti identici. Poi entreranno in gioco i riflessi condizionati, e al bambino basterà di essere a letto, sveglio, nell'attesa impaziente dell'arrivo dei genitori, perché le mani si avviino inevitabilmente verso gli organi sessuali. Questa abitudine, che procura ora una soddisfazione evidente e facile, diventerà regola di vita, e tutte le volte che il bambino sarà bloccato da un fallimento o un'impotenza, cercherà una compensazione individuale nella soddisfazione procurata dalla palpazione.

Non bisogna vedere in questo l'effetto di una perversione, innata o meno, che orienterebbe il bambino verso una pratica specificamente sessuale, né la reazione a dei bisogni sessuali imperiosi. Il bambino sente prurito: si gratta e la frizione gli procura un certo piacere che si avvicina, è vero, alla soddisfazione sessuale. Ma che male c'è? Se non avesse sentito né eccitazione né prurito, il

bambino non si sarebbe forse mai grattato. D'altronde, non è solo il prurito degli organi sessuali a suscitare tali reazioni. Il bambino che ha dei geloni, per esempio, prova ugualmente un imperioso bisogno di grattarsi, e la soddisfazione di questo bisogno gli procura un piacere che è molto più simile di quanto non si creda a quello che gli procura il contatto con gli organi sessuali. Egli giunge finanche, in certi momenti, a provocare il prurito attraverso l'atto preliminare di grattarsi, al fine di procurarsi il piacere di soddisfare tale bisogno.

Questo bambino che non ha ricevuto l'aiuto richiesto, è attratto, fisiologicamente o accidentalmente, dal bisogno di mangiare o di bere, che gli procura una soddisfazione apprezzabile. In seguito, cercherà l'atto del mangiare e del bere, al di fuori del richiamo naturale del corpo, soltanto per generare la soddisfazione rivelatagli precedentemente. Tale tendenza può cristallizzarsi in regola di vita: in questo caso avremo dei bambini bulimici. L'individuo era rimasto sulla banchina, impotente e inattivo. Si è comportato semplicemente come tanti viaggiatori in panne nelle stazioni: si è messo a mangiare e a bere solamente per passare il tempo. Poi gli organi si abituanano a questa ingestione supplementare di liquidi o di alimenti, e ciò dona alla regola di vita una sorta di alibi organico che si iscrive in modo temibile nel comportamento. Qualche volta il bambino che non sa cosa fare sente il bisogno di andare in bagno. I viaggiatori che sono rimasti sulla banchina pensano in effetti solitamente a due cose che attenuano il loro isolamento e la loro impotenza: mangiare e bere, o andare alla toilette. Il bambino prova durante l'atto di urinare un piacere intimo innegabile. Se egli ha urinato nel suo letto, questo piacere è legato alla sensazione di calda umidità che continua a piacergli. Il corpo si abitua a questa soddisfazione che tende a cristallizzarsi in regola di vita. E il bambino urinerà a letto.

Insistiamo in maniera particolare sull'origine di queste regole di vita sostitutive per svariate ragioni:

- Per mostrare che la palpazione degli organi sessuali, inizialmente, non è più perversa delle altre soddisfazioni che abbiamo appena passato in rassegna e che hanno esattamente la stessa origine.
- Che le une e le altre hanno la naturale tendenza a fissarsi in regole di vita che si inscrivono nel comportamento psichico e nel comportamento fisiologico.
- Non bisogna credere che lo psichismo abbia un'importanza predominante. Non c'è una tendenza misteriosa che ci induce a queste sedicenti perversioni. C'è sempre, all'origine, impotenza e fallimento. Nel corso delle sue esperienze *tâtonnées*, il bambino cerca in se stesso, perché non ha altre risorse, una soluzione al dramma della vita che lo turba e lo

domina. La deficienza fisiologica o il caso spesso fanno il resto.

Entriamo ora nel vivo del tema. Abbiamo constatato che le cattive abitudini sessuali non sono affatto la conseguenza di una precocità anormale del bisogno sessuale, ma soltanto una reazione allo stato di sconforto in cui si trova il bambino al momento dato. Questa soluzione non è d'altronde l'unica, abbiamo già citato la mania di succhiarsi il pollice, che si avvicina alla mania di mangiarsi le unghie. Ne vedremo altre in seguito. Ciò che pone l'auto-soddisfazione sessuale su un piano speciale è il contenuto sociale che pesa sulla sua pratica.

Se il bambino fosse in grado di abbandonarsi, nella sala d'attesa, a questa suprema risorsa, il male, lo abbiamo detto, non sarebbe irrimediabile. La regola di vita che ne risulterebbe sarebbe valida, per il bambino stesso, unicamente nella sua posizione speciale di rifugio nella sala d'attesa. Essa scomparirebbe naturalmente nel momento in cui l'individuo ritrovasse la potenza del suo torrente di vita e imboccasse la strada per la realizzazione del suo destino.

Abbiamo detto che l'interesse che il bambino mostra per gli organi sessuali e per il mistero della nascita non è, all'origine, condizionato da una causa specificamente sessuale. Per quanto paradossale sembri, bisogna spogliare l'auto-soddisfazione sessuale, la masturbazione, di ogni carattere propriamente sessuale.

All'inizio, per il bambino la masturbazione non è legata all'atto sessuale propriamente detto; l'individuo che ci si dedica non tende a immaginare, come farà in seguito, un partner sessuale. La palpazione degli organi sessuali, la masturbazione, procurano una certa soddisfazione, di una qualità assolutamente identica a quella che risulta dalla suzione del pollice o dall'ingestione di alimenti eccitanti. E l'individuo vi ricorre se non ha altri mezzi per pervenire alla potenza indispensabile. Ciò spiega il fatto che numerosi autori riconoscono il carattere benigno della masturbazione nei bambini non ancora devianti e il minimo pericolo indotto dal dedicarvisi. Diviene un gioco pericoloso grazie ai cattivi esempi che non tardano ad arrivare; le immagini e le letture deprecabili, il cinema, collegano questa auto-soddisfazione semplice all'atto sessuale scoperto o supposto.

La tendenza a porre la masturbazione all'origine di quelli che vengono chiamati complessi più o meno gravi che turbano il comportamento degli individui, è dovuta al fatto che essa è considerata dagli adulti come un atto perverso, pericoloso, riprovevole, che bisogna combattere ed evitare a ogni costo. Il dramma della masturbazione – e vedremo che la parola dramma non è troppo forte – è esclusivamente la conseguenza di una falsa concezione dell'ambiente, di un errore di posizione e d'azione dei sostegni-barriera.

Il bambino era nella sala d'attesa, confortandosi come poteva per l'impotenza che l'aveva lasciato sulla banchina. L'impiegato spuntò fuori deciso a scacciarlo. Il bambino non aveva che le sue risorse per procurarsi un minimo di soddisfazione, e questa illusione di soddisfazione per lui indispensabile, questa suprema risorsa, gliela si voleva rapire.

Ci si rende raramente conto della gravità di una tale opposizione. Se il bambino potesse almeno ritornare a casa, o trovare sulla banchina un amico per chiedere aiuto e consiglio, riuscendo così ad avere la meglio sulla sua impotenza, non aspetterebbe le minacce per lasciare la sala d'attesa. Quel che rende tali minacce tragiche è che il bambino è consapevole, per via della sua esperienza, di non incontrare alcun sostegno efficace, tanto nella famiglia respingente quanto nella natura, con la quale non è più in sintonia, né presso gli adulti indifferenti al suo turbamento. Si tratta per il bambino di una questione di vita o di morte; un po' come per l'animale rinchiuso nella sua tana che ricorrerà ad ogni mezzo, senza eccezione, per scampare il pericolo.

È questo che fa, in effetti, il bambino che si vede minacciato nella sua conquista di potenza attraverso quello che è un supremo strumento: l'auto-soddisfazione sessuale. Egli cercherà di difendersi in tutti i modi; esaminerà le varie soluzioni possibili e protenderà, naturalmente, secondo i principi che abbiamo enunciato, a quelle soluzioni che gli sembreranno più efficaci.

È la complessità di questo *tâtonnement* messo in atto nel tentativo di difesa che suscita una considerevole varietà di reazioni dell'individuo: odio contro il padre o la madre, a seconda che essi siano più o meno ostili alla soddisfazione ricercata, gelosia nei confronti del padre, della madre, dei fratelli o di altre persone del suo ambiente, intenti a soddisfare questo stesso bisogno, ma volti a interdire tale soddisfacimento presso gli altri; abitudine di mentire; abitudine incresciosa di ripiegare su se stesso, di contare sulle sue sole possibilità per far fronte ai problemi sociali; fuga dinanzi alla vita; timidezza; sudore freddo. Tra le reazioni più gravi: cattiveria, crudeltà, maldicenza, calunnia. Ancora più grave: l'individuo braccato è obbligato ad adottare una linea di vita di opposizione violenta e sorda, con un sentimento attanagliante di colpevolezza. Colpevolezza di cosa? Il bambino lo ignora e il suo dubbio accresce la tragicità della situazione. È colpevole perché è braccato. E siccome non può abbandonare delle pratiche che rappresentano la sua suprema risorsa, egli si abitua a una posizione di colpevolezza che dominerà penosamente tutto il suo comportamento.

Se si pensa che l'opposizione brutale dell'adulto, le sue minacce talvolta terrificanti riguardanti gli organi sessuali, i gesti di castrazione, si aggiungono al mistero non sondato che circonda l'intero processo della sessualità nei suoi rapporti presunti o previsti con la nascita, la malattia e la morte,

si capirà l'acutezza del dramma con il quale l'essere inquieto deve fare i conti.

Il bambino si trova allora nella situazione di un commensale che, spinto da una profonda fame a mangiare avidamente, può mangiare l'unico piatto che rimane davanti a lui. Questi assapora il cibo e prova piacere. Trova conforto nell'atto di mangiare. Dal momento che la scelta gli sarà possibile, il commensale sarà portato ad assaggiare anche altri piatti. Ma ecco che lo si persuade della nocività del cibo che ha mangiato; gli viene proibito di toccare le invitanti vivande, pena la morte o sofferenze terribili e misteriose.

Però il commensale ha ancora fame, e non ha altro cibo di cui nutrirsi. Assaggia le vivande proibite. Ma un tenue dolore al ventre gli fa temere un principio di avvelenamento...Un piccolo dolore alla testa: è senza dubbio un effetto del veleno. Una leggera stanchezza nelle braccia che hanno aiutato ad agguantare il cibo: non si sa mai...Ecco forse un principio di paralisi provocato da questo cibo che però si impone a lui come unica e suprema risorsa contro la sua fame persistente. Non si può immaginare trance più tenace di tale allucinante obbligo a cui è ridotto l'individuo che deve rischiare la malattia, l'avvelenamento, la paralisi e la morte...per vivere!

È esattamente questo che accade al bambino che, nella sala d'attesa, in cui è stato respinto, si dedica alla masturbazione malgrado la sorveglianza inquisitoria degli adulti. Lo si è minacciato elencandogli i peggiori eventi che sarebbero potuti accadere se avesse continuato: arti tagliati, dolore al ventre, perdita di sangue, anemia, follia, tubercolosi, paralisi e disseccamento delle mani o dell'organo che partecipa all'atto proibito, punizione da parte della vita stessa, dal demonio o dal dio di una religione spietata. Eppure tutte queste prospettive non riuscirebbero a impedire la masturbazione fino a che essa resta l'ultima prova di virilità e di potenza, senza di cui la vita perderebbe la sua ultima forza. Allora, il tragico turbamento che deriva da questa lotta scuote nel più profondo dell'essere il colpevole impenitente: una piccola debolezza subentrante dopo l'atto della masturbazione sarà registrata come un sintomo grave della malattia; un errore, o una dimenticanza, un atto discordante, appariranno come un principio di squilibrio nervoso e psichico; un crampo nel braccio preannuncerà l'ineluttabile paralisi.

È del tutto inutile andare a cercare altrove la paura morbosa, l'allucinazione, il terrore di fronte alla sofferenza e alla morte, lo squilibrio e la nevrosi. È a partire da questo complesso, che non ha originariamente alcun contenuto sessuale specifico, che si può scrutare, studiare, precisare, per prevenirlo o guarirlo, il comportamento dei bambini che ne sono vittime innocenti.

Se, durante la sua giovane età, il bambino, che nasce purtroppo spesso nel novero di città in guerra, soffre dell'incertezza, della miseria e del timore comune; se il suo organismo è scosso dalle

esplosioni dei bombardamenti, si cercherà in seguito, con ragione, in questi traumi fisiologici o psichici l'origine dei gravi turbamenti adolescenziali. Ora, il terrore, le paure subite dai bambini nelle città in guerra non sono niente in confronto alle sofferenze che possono risultare dal dramma insolubile che si tesse intorno al mistero della nascita e della morte nei suoi rapporti con la sessualità. Il bambino ha delle possibilità incredibili di reazione ai pericoli esterni e, nello scantinato in cui si è rifugiato, tra le rovine e i fori dei proiettili, egli trova ancora la forza di giocare e di ridere. Invece, i complessi sessuali turbano permanentemente l'individuo, ledono tutti i suoi rapporti con l'ambiente, intaccano il potenziale di vita, lasciano il fanciullo in permanente pericolo di morte, o almeno in una situazione insopportabile di fallimento grave e talvolta definitivo dinanzi alla vita.

Gli psicoterapeuti non hanno torto dunque quando fanno risalire ai turbamenti sessuali la gran parte delle regole di vita sostitutive, o sbagliate, e le nevrosi, che ledono il comportamento di alcuni adulti; non hanno torto quando cercano nei sogni delle reminiscenze di fobie. E non è affatto illogico pensare che certi turbamenti negli adulti potrebbero attenuarsi e anche sparire, che l'individuo ritroverebbe il suo indispensabile equilibrio vitale, se pervenisse a rendersi conto dell'origine profonda delle regole di vita incresciose di cui soffre, per scorgere la possibilità di un ricorso a delle regole di vita più efficienti.

Tuttavia, questi psicologi hanno torto quando caricano esageratamente tale processo di contenuto sessuale. Il turbamento originale, lo abbiamo visto, non proviene quasi mai da un bisogno sessuale non soddisfatto, ma soltanto da circostanze sfavorevoli che respingono l'individuo in una sala d'attesa in cui è braccato per dei reati di cui non ha affatto coscienza e che non fanno che aggravare un turbamento nato da un mistero che l'esperienza *tâtonnée* non è riuscita a svelare e che resta una minaccia permanente per tutto il potenziale di vita.

Anziché quindi considerare questo contenuto strettamente sessuale tanto negli atti quanto nei pensieri e nei sogni, gli psicoterapeuti dovranno dedicarsi al complesso studio:

- delle circostanze e delle barriere che hanno poco a poco rigettato il bambino nella sala d'attesa;
- del suo isolamento e dell'incapacità di compiere le sue esperienze *tâtonnées*;
- dell'intensità del turbamento legato a questo complesso suscitato dal mistero minaccioso;
- dell'attitudine monopolizzante o di rifiuto degli adulti, che invece di aiutare il bambino a scoprire il mistero e ad organizzare la sua vita, lo hanno caricato maggiormente di mistero e di turbamento;

- delle linee secondo cui l'individuo minacciato si è difeso, di quelle che hanno avuto successo e sulle quali ha costruito delle regole, poi delle tecniche di vita talvolta deplorable, antisociali, immorali, ma che hanno permesso la ricarica indispensabile del potenziale di forza e di vita;
- dei fallimenti, degli impasse che hanno intaccato tale forza potenziale, originando lo squilibrio e la nevrosi.

Si tratta di fare fedelmente, passo dopo passo, partendo dalla sua vera origine, il tracciato più esatto possibile di questo insieme di esperienze *tâtonnées*, di prove volte a superare ostacoli talvolta insormontabili; si tratta di ritrovare il corso del torrente per dedurre con precisione le reazioni attuali e trarre dalla conoscenza di queste reazioni una terapia efficace.

Non entreremo qui nel dettaglio di questa ricerca, né nello studio delle crisi infantili e dei mezzi con cui l'individuo tenta di salvarsi malgrado tutto. Altri forse preciseranno i propri studi alla luce delle nostre osservazioni di buon senso, o probabilmente ci proveremo noi stessi. Crediamo di avere, per ora, inquadrato sufficientemente il problema, chiarite le grandi linee del comportamento infantile; concludiamo quindi con le nostre considerazioni pedagogiche e pratiche.

Riassumeremo questo capitolo nella nostra ventitreesima legge:

UNA PRIMA REGOLA DI VITA SOSTITUTIVA: L'AUTO-SODDISFAZIONE SESSUALE

Si può avere, prima della pubertà, un'auto-soddisfazione sessuale prodotta da un'eccitazione anormale degli organi sessuali; tuttavia essa non ha nessuna delle caratteristiche profonde della vera sessualità. Il bambino non vi prova gusto e non vi si ostina che per compensazione, perché è stato respinto nella sala d'attesa e perché non ha potuto ottenere la soddisfazione e conseguire i successi normali che assicurano la persistenza della potenza vitale. È l'opposizione brutale dell'adulto che ne complica pericolosamente il processo e ne lega l'evoluzione al dramma permanente del mistero della vita e della morte.

Deriva da questo complesso uno stato di turbamento di cui si misurano male, in generale, le conseguenze e che è tra i più pericolosi che ledono la natura umana. Esso è all'origine di molti squilibri e nevrosi. Ricercare questa origine come fanno gli psicoanalisti può essere un'eccellente terapia a condizione che non si confonda questa eccitazione surrogata con la vera sessualità che non è ancora chiamata in causa, e che si attribuisca la responsabilità essenziale agli errori dell'intervento adulto.

Abbiamo detto fino a che punto le regole di vita si ancorano saldamente, anche fisiologicamente, al comportamento degli individui. Nel momento in cui queste regole di vita generano delle tecniche di vita, è inutile provare a correggerle: la terapia sarebbe lunga e aleatoria. Le regole di vita sostitutive sono ancora più tenaci delle altre perché rappresentano le supreme risorse alle quali l'individuo ha dovuto far ricorso per salvare e mantenere il suo potenziale di vita. Il bambino ha talmente paura di trovarsi nuovamente di fronte al nulla caratterizzante l'insuccesso e l'impotenza fuori della sala d'attesa, che si aggrappa ferocemente alla soluzione trovata che è *sempre meglio di niente*.

È bene dunque fare in modo che i bambini non vengano a trovarsi nell'impasse che li spinge verso quest'ultima risorsa; è soprattutto su questo punto di vista preventivo che insisteremo. Proporremo, in seguito, qualche terapia contro le regole di vita sostitutive troppo saldamente e definitivamente installate.

1. CONSIDERAZIONI FISILOGICHE PRELIMINARI

- Evitare e correggere, possibilmente, le insufficienze e le anomalie di natura sessuale che orientano il *tâtonnement* verso la palpazione degli organi sessuali, verso la regola di vita sostitutiva basata sull'auto-soddisfazione sessuale.
- Evitare l'eccitazione del basso ventre e l'irritazione degli organi genitali attraverso: l'igiene; un'alimentazione sana ed equilibrata, tendenzialmente a base di frutta, poca carne, niente caffè né alcol; il funzionamento perfetto degli organi digestivi (la stitichezza è una delle cause dirette dell'irritazione degli organi); la ventilazione regolare e quotidiana di tutte le parti del corpo, la pratica della ginnastica, dello sport misurato e dell'idroterapia che tende a mantenere o a ristabilire il gioco normale di ogni parte dell'organismo; il buon funzionamento degli organi respiratori.

Un corpo sano e armoniosamente costituito è un complemento incomparabile nell'acquisizione di un potenziale normale di forza. Non gli si attribuirà mai abbastanza importanza. E noi insistiamo su tale necessità della sollecitudine fisiologica troppo spesso trascurata. Dato che il corpo del bambino è un po' come una auto nuova che risponde meravigliosamente alla sollecitazione e che supera gli ostacoli, si tende a chiedergli più di quanto bisognerebbe, senza

preoccuparsi dei possibili difetti del suo funzionamento. Fino al giorno in cui la mancanza d'olio, la cattiva qualità della benzina, l'eccesso di carico in strade pericolose, avranno sconvolto un meccanismo a cui sarà difficile ridonare la sua minuziosa e possente armonia. Fate come il buon automobilista: accudite senza tralasciare nulla in questi giovani organismi, che è semplice conservare agili e forti. Eviterete così un precoce invecchiamento e una troppo rapida svalutazione che rendono laboriosa e talvolta impossibile la necessaria partenza per la vita.

2. IN FAMIGLIA

1. Abbiamo già sottolineato la necessità per il bambino di compiere delle esperienze *tâtonnées*, che rappresentano le basi decisive delle sue regole di vita. La ricchezza permanente di tali esperienze *tâtonnées* sarà una garanzia quasi certa contro le esperienze anormali e deplorablevoli.

Bisogna, quindi, permettere al bambino questa ricca e complessa esperienza *tâtonnée*:

- nella natura, che rappresenta il sostegno pressappoco ideale, con le sue piante, i suoi animali, la terra, la sabbia e l'acqua;
- in un giardino o almeno in un cortile con piante e animali domestici;
- nelle *Réserves d'enfants*, di cui abbiamo stabilito il modello, o almeno nelle scuole concepite secondo la necessità di un ambiente favorevole e di un'educazione interamente incentrata sul lavoro – che abbiamo definito altrove.

Gli appartamenti, non dimenticatelo, non sono organizzati per i bambini, i quali non possono, in generale, dedicarsi ad alcuna esperienza *tâtonnée*. Gli appartamenti costituiscono l'habitat degli adulti, i quali sono nemici delle esperienze poiché sono imprigionati nelle loro regole e tecniche di vita. Sopportate dunque che il bambino esca di casa il più spesso possibile. Anche la stanza per i bambini delle case ricche non è che un ripiego, in quanto il complesso di esperienze *tâtonnées* che essa permette è relativamente limitato. Si comprende quindi che il bambino, dato che non può correre per i campi e i ruscelli, ama le tettoie, le rimesse e gli sgabuzzini con i loro ammucchiamenti eteroclitici, la cui esplorazione è una permanente scoperta.

Nella misura in cui avrete realizzato questo ambiente favorevole alle esperienze *tâtonnées* del bambino, avrete evitato ogni deviazione verso le regole di vita più deplorablevoli.

2. Non bisogna mai obbligare il bambino a rimanere a letto quando non ha più sonno, a soggiornare in una stanza dove non scorge alcuna possibilità di esperienza, o a subire le chiacchiere degli adulti in una inattività imposta. Ciò significherebbe spingere il bambino verso la

sala d'attesa che sarà la sua suprema risorsa per realizzare malgrado tutto la sua vita. E noi ne conosciamo i risultati.

3. Noi non diciamo di iniziare il bambino al mistero sessuale – ciò è forse troppo delicato – ma di porre il mistero sessuale, legato al mistero della nascita, della vita e della morte, nel circuito normale dell'esperienza umana. Evitate di collocarlo a parte, con tutto un congegno più o meno abile di barriere-tabù che non fanno che alimentare la curiosità, aumentare il turbamento nato dal mistero, accrescere l'impotenza del bambino davanti ai problemi essenziali che egli presagisce, e respingerlo in definitiva verso soluzioni di ripiego più o meno logiche, più o meno perverse, che costituiscono l'ultima difesa dell'essere impotente e inquieto.

4. L'esperienza *tâtonnée* del bambino, in un ambiente naturale il più ricco possibile, deve essere completata al più presto da giochi-lavoro e da lavori-gioco, che fanno parte anch'essi dell'esperienza *tâtonnée* attiva, creatrice, sociale e umana.

5. Faremo, infine, un'osservazione generale molto importante: l'ambiente dell'adulto non è adatto al bambino. Esiste tra gli adulti e i bambini uno stato di incomprendimento irriducibile nella sua natura. Il bambino si trova allo stadio dell'esperienza *tâtonnée* attraverso cui costruisce lentamente, progressivamente le sue essenziali regole di vita. L'adulto, al contrario, ha più o meno terminato le sue esperienze *tâtonnées*: egli ha definitivamente fissato le sue regole di vita trasformatesi in tecniche di vita; egli si rifiuta di modificarle e si oppone istintivamente a tutto ciò che lede la loro solidità. Egli è un po' come quel bambino che ha faticosamente costruito una capanna che nonostante tutto sta in piedi, nella quale può entrare solo chi sa come farlo. Bisogna, in effetti, calarsi per la porta stretta senza urtare contro i fragili pilastri, tenere d'occhio all'interno le travi di legno che sono in equilibrio instabile su due pietre. Voi vorreste aggiustare tutto, ma il bambino si rifiuta con un'ostinazione inquieta: «non la toccate...la distruggerete!» egli ha trovato un equilibrio che per il momento gli è sufficiente. Ha raggiunto un risultato lontano senza dubbio dall'essere perfetto, ma che soddisfa per ora, grazie a un'illusione compiacente, il suo bisogno di riparo e di sicurezza.

L'adulto si attacca alle sue linee di vita – non più razionali né meglio equilibrate della fragile capanna, ma le mantiene – reggendovisi. Il bambino, accanto a lui, non smette di procedere a tentoni; cammina, salta, corre e grida, facendo tremare l'edificio. E l'adulto provvisoriamente o definitivamente si irrita per questa pericolosa attività.

Lo scontro tra adulti e bambini è di natura organica, quindi inevitabile. Non provate a risolverlo con il ragionamento, né assumendo un atteggiamento autoritario che presuppone una vittima.

Considerate che è illogico, innaturale e mostruoso che il bambino sia costretto a porre fine alle sue esperienze che sono indispensabili all'organizzazione della sua vita, solo perché voi avete terminato l'organizzazione della vostra. È come se giudichiate che il bambino non abbia bisogno di mangiare, quando voi siete sazi. Prendete coscienza di questa realtà, anche se vi infastidisce, e reagite di conseguenza. Voi amate vivere in un ambiente ordinato che corrisponde alle vostre regole di vita pietrificate, da cui ogni nuova esperienza è esclusa. Va bene, ma non imponete tale ambiente ai vostri bambini. Prendete atto della necessità per loro di un altro ambiente; organizzatelo o lasciateglielo organizzare e sforzatevi di assumere l'atteggiamento coadiuvante di cui abbiamo mostrato la fondamentale importanza.

Non vi accanite a voler prevedere, organizzare, dirigere tutte le loro esperienze. La vita è troppo vasta, ridurla significa mutilarla.

È a causa di questa opposizione essenziale tra gli adulti e i giovani esseri che questi ultimi hanno bisogno della compagnia di altri bambini. La possessiva autorità adulta, anche se amichevole, benevola e apparentemente favorevole a un'eccellente educazione, non è sufficiente. Questa osservazione spiega la solidità delle famiglie numerose, delle comunità e dei raggruppamenti più o meno effimeri per l'organizzazione di giochi, escursioni, feste, etc.

In breve, dovete modificare quanto più possibile il vostro comportamento conseguentemente alle nostre osservazioni. Calcolate con un massimo di giustizia e un minimo di egocentrismo la posizione del sostegno-barriera. Non tentate di bloccare o di limitare la vita possente del bambino; aiutatelo invece a fiorire. Se non vi sentite sufficientemente vaccinati contro questo inconscio egoismo che tende a opporsi al dinamismo dell'esperienza autonoma dei bambini, evitate le frizioni organizzando in modo razionale, al margine della vostra vita, la vita dei vostri bambini. Traete ispirazione da tale organizzazione, dalle necessità che abbiamo menzionato: ambiente favorevole, numerose possibilità di esperienze, presenza di altri bambini, gioco-lavoro o lavoro-gioco.

Aiutate la vita affinché il bambino realizzi al meglio il suo destino.

Siamo apparentemente distanti dall'auto-soddisfazione sessuale che ci preoccupa; ciò dimostra che bisogna andare a cercare lontano e in profondità le cause determinanti su cui dobbiamo agire per evitare o correggere il male temuto. Se, infatti, il bambino scopre, in ogni occasione, una soluzione che soddisfa i suoi bisogni, che esalta il suo sentimento di potenza, riservandogli le vittorie che gli sono indispensabili, non resterà impotente sulla banchina; affronterà la vita e la costruirà in funzione delle sue necessità. Non dovrete più temere la perversione delle regole di vita

sostitutive.

E se un giorno sorprendete il vostro bambino nell'intento di esaminare i propri organi genitali, o quelli di un compagno; se avete ragione di credere che si dedica all'onanismo, reprimete il sentimento di autoritaria opposizione e di irritabilità che vi invaderà. Non rimproveratelo, non intervenite. Pensate che il bambino sta semplicemente compiendo un'esperienza e che egli ha il pieno diritto di conoscere dettagliatamente i suoi organi genitali, così come esplora la sua bocca o il suo naso. Se si tratta di più di questa semplice esperienza, interpretate questo ricorso all'onanismo come un errore dell'educazione, che vi è d'altronde più o meno imputabile. In seguito a un atteggiamento di rifiuto dell'ambiente, o di un fallimento riportato nei suoi rapporti con i suoi compagni, o a scuola, più raramente nei giochi, il vostro bambino è rimasto sulla banchina e ha dovuto rifugiarsi nella sala d'attesa. Non servirebbe a niente, lo abbiamo visto, provare a cacciarlo con la forza. Offritegli delle soluzioni alla sua portata, che lo portino ad affrontare con fiducia e certezza il successo, e l'onanismo nascente non degenererà affatto in regola di vita, ancora meno in tecnica di vita; questo è l'essenziale.

Il migliore modo, il più efficace, per far uscire il bambino dalla sala d'attesa, è immergerlo nuovamente nella natura. Ci sono pochi esempi di bambini che persistono a rimanere preoccupati, raggomitolati su se stessi, dominati dai loro fallimenti, quando sono sollecitati dalla farfalla che vola, dall'acqua che scorre, dal germoglio ostinato del grano che essi stessi hanno seminato, dal frutto che gusteranno, dallo scoiattolo spavaldo che salta da un ramo all'altro. Sarà come un corso d'acqua che, per un istante arginato, ritrova la sua china... La vita ripartirà.

I consigli che vi abbiamo dato consentono di prevenire il male o di correggere almeno l'onanismo nascente. Ma se, ignorando queste possibilità o non avendo avuto la forza di reagire intelligentemente, avete lasciato i vostri bambini abbandonarsi all'onanismo, e se, a causa della vostra inetta opposizione, avete soltanto aggravato il male, cosa bisognerà fare?

La questione diviene allora effettivamente grave; non è grave a causa dell'atto in sé, giacché i medici vi diranno che l'onanismo non ha praticamente alcuna conseguenza fisiologica temibile. È grave per via delle reazioni (odio verso il padre o verso la madre, gelosia nei confronti dei fratelli e delle sorelle, ossessionante e permanente senso di colpevolezza) dell'individuo che sa di essere sorvegliato, che viene minacciato e punito per cercare di fargli abbandonare la sala d'attesa, dove egli si credeva relativamente al sicuro. Vi è stato spiegato molto bene, se non vi è stato detto brutalmente, che morirete se praticherete nuovamente l'onanismo, che la mano colpevole si seccerà, che non avrete più sangue nella testa, che il vostro pene cadrà, o che vi sarà tagliato.

Eppure non potete astenervi dal ritornare a questo passatempo solitario perché è l'unica soddisfazione che dà ancora, per voi, un senso alla vita, perché senza di esso vi sentireste impotenti. Allora, il dramma di cui abbiamo già espresso la tragicità nasce in voi. Usate ciò che vi resta della volontà e della forza virile per tentare di schivare il pericolo e scivoliate di più nel vizio, che vi calma e vi costerna. Vivete nell'impazienza, sfuggendo ai vostri compagni, maledicendo gli umani, temendo la presenza dei vostri genitori, sprofondando sempre di più in voi stessi sino a toccare il fondo fatale dell'abisso.

Ne deriva una vasta gamma di regole di vita tenaci che non vi abbandoneranno più, che potranno scomparire più o meno completamente in circostanze più favorevoli, ma che vedrete risorgere misteriosamente, più o meno riconoscibili, d'altronde, nei momenti difficili della vostra esistenza. Si tratta di regole di vita basate sull'occultamento, sulla menzogna, sull'invidia, sulla gelosia, sull'odio, sulla cattiveria, sulla crudeltà, sull'indifferenza. Regole di vita a base di silenzio, di nervosismo, di scetticismo precoce, di sconforto, di crisi fisiologiche o di fragilità costituzionale. Regole di vita segnate da un ripiegamento ostinato su se stessi, dall'individualismo forsennato e dalla misantropia. Regole di vita dominate dal sentimento della colpevolezza, dalla timidezza morbosa, dalla paura della vita, della donna e del matrimonio, dall'impotenza funzionale della volontà.

Si potrebbe, lo si vede, iscrivere in questo schema le tare più evidenti della natura umana, tare che si è dunque autorizzati a far risalire ai complessi sessuali della prima infanzia, a condizione che non si dimentichi che questi complessi non sono evoluti verso le loro caratteristiche nevrotiche che in conseguenza di errori ripetuti di un ambiente che non sa far altro che infierire sull'essere che è scivolato sino al ciglio dell'abisso.

Cosa fare allora praticamente?

Non dimenticate mai che tale slittamento non è che l'indice di fallimenti ripetuti dinanzi alla vita e che l'onanismo ne rappresenta l'ultimo tentativo di risanamento. Offrite al bambino altre ragioni per vivere, altre possibilità di raggiungere nuovamente la potenza, di ritrovare l'indispensabile potenziale di vita. Uscirà pian piano dalla sala d'attesa, prima timidamente, per vedere, per provare. Alla minima difficoltà, al minimo segno di insuccesso che minaccia quel che rimane della potenza, scapperà di nuovo verso la sala d'attesa, dove è sicuro almeno di trovare una linea di vita, buona o cattiva. Se, invece, l'esperienza tentata con il vostro aiuto intelligente o sotto la vostra spinta discreta, lo conduce alla potenza ritrovata, gli permette in pratica di affrontare la vita diversamente, il bambino lascerà la banchina, salirà sul treno e ripartirà seguendo il torrente

della vita.

Nondimeno, più i complessi causati dagli errori dei sostegni-barriera sono fissati nell'individuo in regole e poi in tecniche di vita, più diviene delicato trovare altre regole e altre tecniche di vita. I giochi più allettanti non vi pervengono: il bambino preferisce la sua sala d'attesa solitaria dove regola perfettamente la sua soddisfazione personale; la compagnia di altri bambini lo infastidisce e lo intimorisce: egli prova a giocare, poi si rifugia di nuovo nella sala d'attesa. Un lavoro apparentemente appassionante lo attrae per un attimo. Ma lo abbandona presto per ritornare al suo rifugio. Ci resta un'ultima risorsa: la natura, con una gamma di possibilità e di esigenze talmente ricca da renderla la più sicura delle educatrici. Lavori dei campi, raccolta della frutta, cura degli animali, escursioni e campeggi, aria salubre, sono suscettibili di raddrizzare una vita che si inabissa nell'egoismo, nella nevrastenia e nella misantropia.

È certo che non possiamo entrare qui nel dettaglio della questione, così variabile d'altronde a seconda degli individui. Cerchiamo di fornire delle linee generali di azione e di reazione che permetteranno forse di correggere gli errori e di ritornare alla rettitudine abbagliante della luce posta al servizio della vita.

III. LA SCUOLA, FONTE DI REGOLE DI VITA SOSTITUTIVE

Quasi tutto quel che abbiamo detto riguardo al complesso sessuale in ambito familiare è valido anche in ambito scolastico.

Se la scuola fosse quel che dovrebbe essere, ovvero un luogo in cui si prediligono le esperienze *tâtonnées* del bambino, in cui si predilige l'organizzazione della sua vita in vista del rinforzo permanente della sua forza potenziale e la realizzazione del suo torrente di vita; se fosse come dovrebbe essere, ovvero il *sostegno-barriera favorevole* per eccellenza, favorevole non soltanto in qualità di rappresentante della società, ma anche in quanto centro di coordinazione per le reazioni del bambino di fronte a tutte le altre forme di sostegni-barriera (familiare, naturale o individuale); se queste condizioni venissero rispettate, il bambino a scuola non resterebbe mai sulla banchina e non sarebbe costretto a rifugiarsi nella sala d'attesa.

Se, tuttavia, la scuola approda frequentemente in questi vicoli ciechi, è perché essa commette dei gravi errori di comprensione rispetto al processo educativo, perché si sbaglia radicalmente riguardo alla posizione e all'utilizzo dei sostegni barriera. Essa diviene sia un ambiente prevaricante, nel momento in cui pretende di orientare tutta l'attività infantile verso delle regole di vita sostitutive; sia, il più delle volte, un ambiente respingente: l'individuo non riceve a scuola alcun aiuto diretto per la soluzione pratica e necessaria dei problemi che incontra, per la continuazione della sua vita con una sufficiente potenza.

A scuola, più che in famiglia, si delinea l'opposizione tra bambini e adulti. E non si tratta purtroppo di una lotta più o meno permanente tra alunni ed educatori, ma di un'opposizione profonda ancorata nei comportamenti. In effetti, grazie alla sua esperienza *tâtonnée* nell'ambiente familiare e sociale, il bambino si è accostato a dei metodi empirici e intuitivi di soddisfazione del bisogno di potenza, e questi metodi si sono fissati in tenaci regole di vita.

La scuola pretende di imporre al bambino altri metodi di risoluzione dei problemi di potenza, sulla base di un ragionamento filosofico e di una deduzione cosiddetta scientifica, che bisogna ugualmente trasformare in regole di vita.

Sottolineiamo che il disegno non è affatto arbitrario nella sua essenza e che non manca di ingenua generosità. Tuttavia le norme di realizzazione sono difettose, perché l'adulto, infatuato della sua scienza, ragiona esclusivamente secondo il suo punto di vista di adulto, disdegnando quel che è stato acquisito precedentemente, se pur empirico e intuitivo, e mantenendo l'infanzia in

uno stato malato di impotenza, da cui bisogna farla uscire per andare avanti.

La scuola considera inutile l'esperienza *tâtonnée* del bambino. Giacché la scienza ha scoperto con certezza le risposte vere al grande problema del mondo, perché lasciare ancora tentare il bambino, rischiando di vederlo sbagliare gravosamente? È meglio prenderlo per mano per condurlo immediatamente e direttamente verso le zone di luce che illuminano la via. Invece di lasciare che il bambino faccia le sue esperienze a caso, come se non ci fosse che mero caso, selezioneremo anticipatamente quelle che potrà e dovrà intraprendere, e ridurremo al minimo il *tâtonnement*, presentando e imponendo in una certa misura al bambino il risultato dell'esperienza degli uomini che lo hanno preceduto, familiarizzandolo ben presto con l'espressione orale e soprattutto grafica che spiega e riassume l'intero *tâtonnement*. Pensiero apparentemente generoso: eviteremo all'individuo tutta quella lunga pena che, attraverso un cammino cosparso di illusioni e di errori, ha condotto la civiltà al punto in cui è. È certo che se si potesse così, attraverso l'istruzione, attraverso la spiegazione verbale, innalzare di primo acchito il bambino allo stadio attuale del progresso, gli resterebbe ancora tutto il suo slancio, tutta la sua potenza, tutto il suo potenziale di vita per accrescere la ricchezza comune. Realizzeremmo così in maniera quasi ideale tale corsa alla fiaccola simbolica: anziché stremarci nell'indurre ogni generazione a cercare questa fiaccola, la prenderemmo semplicemente dalle mani audaci dei nostri predecessori per condurla metodicamente sempre più lontano e più in alto.

Si, però!...

Se il corridore nel momento in cui deve infine impossessarsi della fiaccola, non ha più, per la mancanza di slancio, né la forza né la potenza che gli permetterebbero di inerpicarsi su per il pendio che rimane da percorrere, giungerà alla meta meno velocemente rispetto al corridore che si è allenato sulle strade pianeggianti, al corridore agguerrito la cui iniziazione gli permetterà ora di fornire la misura della sua potenza, in una suprema esaltazione del suo destino.

Voi dite: anziché perdere tempo a salire passo dopo passo questa scala, porteremo il bambino al primo piano, tanto di guadagnato, ed egli arriverà più presto e con più certezza ai piani superiori. Tuttavia, il bambino che non si è allenato ad inerpicarsi su per i gradini del primo stadio indugia in maniera anormale e fallisce talvolta di fronte alla scala più ripida che conduce ai piani superiori. Sarebbe meglio, in definitiva, cominciare dal principio.

È un po' come se nel secolo della meccanica, delle auto e degli aeroplani, si considerasse una perdita di tempo lasciar brancolare il bambino nella sua ricerca dell'equilibrio. Facciamo debuttare il bambino allo stadio della meccanica, di nuovo tanto di guadagnato; andrà più in alto e più

lontano. Si però, siccome egli non sarà stato sottoposto alla prova dei *tâtonnements* per la conquista dell'equilibrio, sarà come un infermo che saprà forse usare una macchina e servirsene, ma sarà impotente di fronte agli ostacoli che gli riserva la vita.

Occorre soffermarsi su questo ragionamento di buon senso per misurare l'errore della scuola che pretende di inculcare al bambino il più rapidamente possibile la conoscenza dell'esperienza passata e dei suoi risultati. Ciascun padre di famiglia vorrebbe vedere il proprio bambino crescere rapidamente in intelligenza e in potenza ed egli si irrita quando lo vede indugiare in futili attività quali i castelli di sabbia, i giochi inutili nell'erba o le lunghe conversazioni con il cane. Per evitare queste distrazioni si proibisce al bambino di correre per la strada, dove ci sono troppi pericoli fisici e morali; si misura il tempo che trascorre nei campi, nel giardino o nel cortile; e ancora gli si intimano così tanti divieti, lo si limita per mezzo di così tante barriere, che egli preferisce la passiva tranquillità della casa, da cui guarda con invidia, attraverso la finestra, dei poveri bambini abbandonati, di cui nessuno si occupa, ma che hanno almeno la fortuna di compiere liberamente le proprie esperienze.

La scuola è dominata dalla stessa tendenza illusoria: l'esperienza è considerata come un ripiego, un processo minore, troppo lento, troppo imperfetto, con tali rischi di errori che non vi si ricorre che quando non si può fare altrimenti. In tutti i campi ci si ingegna a spiegare con le parole, attraverso la scrittura e le immagini, fisse o animate, quel che sarebbe troppo lungo da realizzare attraverso l'esperienza *tâtonnée*. Si prepara una bella strada diritta e accuratamente asfaltata, senza nulla ai lati che possa distrarre. E si dice: lassù i nostri bambini cammineranno più facilmente e potranno, di conseguenza, andare più veloce e più lontano.

Ci si rende conto con l'esperienza che niente procura più fatica che il camminare su una strada diritta, dove lo spirito si fissa in maniera anormale sulla monotonia sconfortante del cammino. Il bambino sarà ben presto ossessionato dallo sforzo arido, stremato fisicamente e psichicamente da un ritmo che non è a sua misura. Lasciamolo, invece, prendere le scorciatoie, saltellare nei sentieri fangosi pervasi del profumo di piccoli germogli, spolmonarsi nei campi e deviare il suo cammino per provare a raggiungere una farfalla che fugge da un fiore come un gioiello salterebbe dal suo scrigno. Egli percorrerà un cammino doppio, triplo, quadruplo, cosa importa se egli arriva più presto e, in definitiva, più sicuramente.

Noi misuriamo troppo l'economia della natura umana riferendoci alla misura ridotta e avara della nostra economia personale e sociale. La vita è ben più generosa e più ampia; essa risparmia meno i suoi sforzi e i suoi successi dipendenti meno dalla minuzia dei nostri calcoli che dalla

dissolutezza dell'attività che la caratterizza.

Dobbiamo necessariamente rivedere le nostre concezioni educative se vogliamo che la scuola divenga l'ambiente favorevole suscettibile di influire decisamente sul destino dell'infanzia.

La scuola deve, innanzitutto, permettere, facilitare, organizzare l'esperienza *tâtonnée*. Ma il bambino, si dirà, sarà dunque ridotto a fare sempre le stesse esperienze, a ripercorrere le stesse strade, a ripetere gli stessi percorsi, con gli stessi rischi di errore. Questa sarebbe la negazione stessa di ogni possibilità di progresso.

Non ci rimane che una risorsa: accelerare il processo dell'esperienza *tâtonnée*. Non bisogna credere che il bambino tenga particolarmente a indugiare in esperienze che non rappresentano affatto per lui uno scopo, ma soltanto un mezzo, l'unico che abbia trovato fino a quel giorno per giungere a dominare l'ambiente che lo circonda e ad esaltare la sua forza potenziale. Nel corso di tali *tâtonnements*, egli tende, lo abbiamo visto, a sfruttare il più possibile l'esempio, a riprodurre i gesti di cui è testimone, a impregnare e arricchire la sua propria esistenza dell'esperienza altrui.

Il bambino vede la neve per la prima volta. Egli ha davanti a lui la traccia vitrea dello spazzaneve. Egli non può decidere se seguirla o meno, poiché non sa ancora con certezza se si tratta veramente della via più facile e più sicura. Se si marciasse meglio sulla neve!... Bisogna che egli provi. Egli affonda nella neve fino all'altezza delle ginocchia, rischiando di non poterne uscire. Si lancia di lato, seguendo la traccia lasciata dai passi di qualcuno che ha tentato prima di lui la stessa esperienza. Avanza faticosamente e capisce allora che è meglio raggiungere la strada sgombra, da dove conseguirà più facilmente il suo scopo. La traccia dei passi sulla neve, la pista dello spazzaneve, la vista di una persona che sprofonda nella scarpata per ributtarsi faticosamente sulla traccia libera, l'aiutano a completare la sua profonda esperienza relativa alla neve. Egli avrebbe avuto bisogno di ulteriori *tâtonnements* se si fosse trovato assolutamente da solo, senza alcuna guida, a compiere tutte queste esperienze.

Allora si può pensare: bene, spieghiamo al bambino che la neve fresca non sorregge, che vi si sprofonda facilmente e che è più pratico e più sicuro seguire la traccia segnata dallo spazzaneve. Ma questa spiegazione è del tutto intellettuale; presuppone un'attitudine speciale dello spirito a immaginare i dati e le conclusioni di un'esperienza che non ha realizzato, ma che altri dicono di aver portato a termine con successo e di cui si vogliono imporre gli insegnamenti. Questa comprensione intellettuale, fatta eccezione per quegli individui eccezionalmente addestrati a questo trasferimento, rimane sempre di qualità inferiore. La comprensione delle qualità della neve si iscrive soltanto in una certa memoria deduttiva e immaginativa. L'esperienza effettiva si

imprime nel corpo, nei muscoli, nel comportamento; essa assume un senso quasi fisiologico, quindi profondo e indelebile.

Se, in effetti, non avete mai visto la neve e vi vengono illustrate le sue qualità, potrete ricordarvene se avete buona memoria. Tuttavia rischiate di adattare male questi ricordi alla realtà e di reagire in modo increscioso quando vi troverete dinanzi alla neve. Se, invece, avete trascorso un inverno in alta quota, se il vostro corpo ha rilevato con i suoi gesti e con il suo sforzo le qualità della neve, se i vostri piedi ne hanno provato la sofficià o l'aderenza, se avete accidentalmente perso e poi recuperato l'equilibrio, senza alcuna spiegazione scientifica, sarete impregnati di nozioni che non dimenticherete mai. È perché avverte la fragilità di questa spiegazione verbale che il bambino ritorna sempre, quando gli è possibile, alla sperimentazione, l'unica efficace e definitiva.

Tale considerazione ha una importanza pedagogica essenziale. L'esperienza *tâtonnée* è assolutamente indispensabile alla vita efficiente e alla lotta dell'individuo per la potenza elementare. È impossibile eluderla senza suscitare uno scarto, una inadeguatezza, una insoddisfazione, che sono all'origine dell'opposizione infantile, cosciente o sorda, ai procedimenti scolastici. In nessun caso la spiegazione verbale deve rimpiazzare la sperimentazione. Tanto più se si hanno due fenomeni intimamente legati: l'acquisizione della potenza e il processo esaltante che vi ci porta.

L'esperienza gioca sempre, a dispetto di noi stessi, un ruolo di pietra di paragone. Avete appena svolto una dimostrazione che giudicate eclatante, ma il bambino ne dubita. Lo vedrete allora paradossalmente, istruito dalle vostre spiegazioni scientifiche, dedicarsi, per un bisogno intimo, a delle esperienze *tâtonnées*, da tanto tempo scavalcate dal vostro ragionamento. Cammino naturale che segue anche l'uomo di scienza affranto dalla concezione logica della vita e che ritorna, nei casi gravi, a un *tâtonnement* empirico sconcertante.

Avete voluto andare troppo in fretta. Avete creduto fosse vantaggioso trasportare il vostro bambino in auto, per evitargli le perdite di tempo della strada. Ma questi, il cui spirito si è assopito al ritmo monotono della macchina, dove si è ubriacato dello svolgimento accelerato delle immagini, è ora attonito e stanco. Egli ha bisogno innanzitutto di riprendersi, di correre attraverso i campi alla ricerca di ciò di cui lo avete defraudato. E voi siete del tutto desolati di vedere così ostinatamente sventati i vostri ingegnosi progetti.

Voi procedete come l'imprenditore che, per non perdere neanche un minuto, trasporta gli operai dalla loro casa al luogo di lavoro. Economicamente parlando, il calcolo è perfetto. Ma cosa ne

pensa l'operaio che non ha più l'occasione di godere del breve respiro che si iscrive tra il risveglio e il lavoro meccanico, di leggere il suo giornale mentre aspetta il tram o di parlare con un suo compagno. Perciò, se un giorno la vostra auto presenterà un guasto, lo vedrete gioire. Per un po' farà di tutto per provocare il guasto, coscientemente o inconsciamente. E ciò la dice sufficientemente lunga sull'inadeguatezza funzionale della vostra organizzazione del lavoro.

Avete visto il punto di partenza della macchina, quella scintilla che scocca in seguito alla combustione della miscela – e il risultato: il volante che gira e materializza la potenza. E sperate di saltare dall'uno all'altro tralasciando i meccanismi intermedi che li uniscono e senza i quali la forza iniziale non conseguirà mai il suo scopo. Oppure pensate che sia superfluo prevedere, per quei meccanismi intermediari, dei solidi pezzi di metallo, pensate che talvolta un'immagine di questi pezzi potrebbe assolvere la stessa funzione. Ma non funziona affatto, a meno che non veniate ad azionare la vostra macchina, sforzandovi di girare il volante nella speranza di azionare finalmente il meccanismo. Come l'autista che lancia la sua auto in discesa per vedere se finalmente lo slancio così dato darà l'impulso a un meccanismo alterato! Folle speranza, no?

Eppure questa folle speranza gli educatori la accarezzano senza sosta, nella loro fretta di inculcare la scienza che è la loro ricchezza e il loro simbolo. Ma se i meccanismi intermediari non sono stati normalmente e coscienziosamente foggati, non approderete mai al possente movimento autonomo e vitale, che è l'unico ad avere importanza. Dovrete, in modo estenuante, attuare l'intero meccanismo all'inverso, dargli impulsi senza sosta, attraverso uno slancio esteriore artificiale che può talvolta illudere. Tuttavia, il meccanismo stesso, alterato, farà da freno e i vostri sforzi risulteranno privi di efficacia.

Questo meccanismo intermedio di cui dobbiamo riconsiderare e ritrovare la perfezione, la solidità e il funzionamento normale, è l'esperienza *tâtonnée*. Essa è indispensabile. Ma dobbiamo accelerarne il processo.

La scuola è stata sino ad oggi abusivamente prevaricante, nel senso che essa obbligava il bambino a seguire la traccia scivolosa tra il biancore vergine e reprimeva ogni desiderio di scostarsi dal cammino stabilito per cercare, curiosare, provare, giudicare, anziché con l'intelletto e con le parole, attraverso l'azione e lo sforzo. Oppure, in altri campi, al di fuori del suo tempio, la scuola era freddamente respingente e, disconoscendo i bisogni essenziali del bambino, lo lasciava perdere tempo, esternamente ad essa, in esperienze *tâtonnées* totalmente empiriche, nelle quali non sapeva d'altronde integrare i propri insegnamenti. Il bambino era dunque solo nella disadorna pianura, senza orme di passi per orientarsi, condannato a rifare faticosamente la lenta esperienza

delle generazioni precedenti, non avendo come supporto che i maldestri tentativi di coloro che, come lui, faticano ad erigere la loro impalcatura.

In entrambi i casi, il risultato era notoriamente insufficiente. Ma c'è una terza e unica soluzione: partire dal principio che l'esperienza *tâtonnée* deve compiersi, che il bambino deve sperimentare autonomamente, che egli deve essere il portiere che setaccia le acquisizioni auspicabili. Occorre però aiutarlo a compiere tali esperienze per accelerare il processo.

Deduciamo dalla nostra argomentazione che bisogna:

1. offrire ai bambini la possibilità tecnica di questa ricca esperienza *tâtonnée* (ambiente, campi, lavori efficaci, animali, strumenti primitivi, poi perfezionati);
2. prevedere il materiale e la tecnica che renderanno tale esperienza *tâtonnée* più rapida, più completa, più profonda, più sicura nelle sue conclusioni;
3. confrontare senza sosta questa esperienza *tâtonnée* con l'esperienza e la tecnica ambientale (bambini, adulti, macchine, etc).

Questa preoccupazione presuppone la necessità di porre il bambino nell'ambiente vivo del lavoro, dove confronterà senza sosta la sua attività con l'attività efficiente dei contadini, degli operai, delle macchine. In mancanza di un confronto diretto, è possibile e vantaggioso offrire le immagini di questa attività dei contadini, degli artigiani, degli operai e delle macchine attraverso:

- recite, conversazioni, spiegazioni verbali da parte di coloro che hanno compiuto certe esperienze al di fuori delle nostre possibilità;
- immagini grafiche, la cui lettura apporta quegli elementi di esperienza distanti nel tempo e nello spazio;
- immagini fotografiche, che donano la nozione muta di gesti ed espressioni;
- immagini cinematografiche, che consentono la visione a distanza (nel tempo e nello spazio) dello svolgimento di queste esperienze, offrendo la massima somiglianza con la realtà che è alla base del successo e dell'importanza pedagogica di questa tecnica moderna.

Ma attenzione: la portata formativa e per così dire attiva di questi procedimenti sarà differente a seconda che essi costituiranno un confronto di esperienze e non una spiegazione più o meno precisa e suggestiva di esperienze autonome separate dall'intima esperienza *tâtonnée* degli individui.

Se il bambino si esercita a tessere un cestino di vimini, potete lasciarlo procedere a tentoni da solo così come hanno brancolato molte generazioni prima di lui. Dovrà scoprire tutto e non perverrà che a dei risultati mediocri tra gravi rischi di errori che sono suscettibili di scoraggiarlo,

donandogli quel sentimento di impotenza e di inferiorità di cui abbiamo visto le conseguenze. Questo è l'atteggiamento respingente dei sostegni-barriera.

Oppure potete, disconoscendo quel bisogno di sperimentazione costruttiva, interdire questo *tâtonnement*, deridere il bambino presentandogli un cestino già terminato, perfetto, di cui siete fieri, ma la cui perfezione suscita in lui un sentimento di impotenza: non riuscirò mai a farlo così bene...sono un incapace. Questo è l'atteggiamento prevaricante. Il bambino sarebbe, invece, orgoglioso di partire per i campi con un cesto, anche deforme, realizzato da lui. La prossima volta, il prossimo inverno farò meglio...individuo quel che non va e i difetti da correggere!

Esiste un terzo atteggiamento, essenzialmente e tecnicamente coadiuvante, che lascia il bambino brancolare, offrendogli però degli esempi positivi, che può o meno imitare.

Noi insistiamo su questa sottigliezza tecnica che è in grado di influire sul nostro comportamento pedagogico: se imponete al bambino un modo di fare il suo cestino, di raschiare i vimini, di torcerli e di intrecciarli, di legarli, con il divieto di procedere diversamente, voi violentate il suo bisogno di esperienza *tâtonnée*.

L'uomo, a meno che non si verifichi un'estrema debolezza asservita dall'autorità ambientale, non è mai persuaso, dall'esterno, di ciò che gli si dice e di ciò che gli si mostra. È come se si domandasse, anche dinanzi alla più chiara evidenza: ma è sicuro che sia così? E se potessi fare diversamente?

Bisogna scorgere in questa tendenza l'affermazione originale di una personalità che tenta di costruirsi e di modellarsi autonomamente, secondo le sue linee di vita, e che resiste in anticipo alla mano tesa non per aiutarla ma per strapparla prematuramente a una formazione che le è essenziale. Il bambino non avrebbe l'intuizione che, più o meno, tutti i sostegni-barriera ai quali si rivolge intervengono dal loro punto di vista particolare, che l'aiuto più generoso non è mai totalmente privo di egocentrismo, che non c'è mai una soluzione perfetta senza un'affermazione audace e permanente della personalità alla ricerca del suo potenziale di vita?

Durante la prova, il bambino si persuade di una cosa che gli educatori misconoscono: un fatto, un pensiero, un processo attivo, non si integrano realmente in lui che nel momento in cui diviene consapevole, in seguito all'esperienza, della necessità di tale integrazione.

Immaginate che un bambino, ramoscelli in mano, osservi un tessitore artigiano. Egli cercherà prima di tutto, alla sua maniera, una certa torsione e non ne sarà soddisfatto; egli imiterà allora i gesti che ha sotto gli occhi, effettuerà un confronto inconsciamente; andrà forse a consultare un altro tessitore che possiede una tecnica leggermente differente. Da questi tentativi diretti, risulterà

una sorta di tecnica personale, che non sarà né fredda né imposta, né chiusa al perfezionamento, ma che avrà guadagnato in velocità e in sicurezza grazie all'appoggio di tecniche favorevoli.

In assenza di un artigiano che lavora effettivamente, il bambino può ricorrere con profitto al cinema che è la riproduzione fedele dei gesti animati. Egli guarda, si esercita a costruire un cesto, poi guarda di nuovo, compara, sperimenta, corregge, fino ad acquisire un'abilità, una padronanza che lo soddisfa. Ma questa influenza positiva del cinema presuppone che colui che vi ha ricorso sperimenti prima e che non si accontenti di guardare lo svolgimento delle immagini che sarebbero in quel caso una vana sfilata di cui non resterebbe nulla oltre a un po' di più di presunzione e vanità.

In assenza dell'immagine animata, il bambino potrà far ricorso all'immagine fissa. Però bisogna tener conto del fatto che l'immagine fissa presuppone una comprensione, mentre il gesto effettivo, o la riproduzione fedele di quel gesto suscitano automaticamente l'imitazione. Ecco perché l'immagine fissa è accompagnata da una didascalia o da una spiegazione verbale, che d'altronde sono spesso impotenti, mentre il gesto è di per sé sufficiente.

È in considerazione di queste riserve che la pura spiegazione verbale si piazza in una bassa posizione. Praticamente, essa non si può comprendere senza il gesto che ne è il complemento, e la scuola, che ha usato per così tanto tempo quasi esclusivamente tale spiegazione, farebbe bene a revisionare le sue pratiche.

Siamo giunti a cogliere la natura intima e profonda di una concezione nuova del metodo pedagogico: si è partiti fin ora dal punto di vista secondo cui il bambino non «sa»; che bisogna istruirlo, ossia presentargli il risultato formale dell'esperienza altrui perché se ne serva senza che ci sia bisogno di rifare tutte le esperienze che sono state già condotte. E soprattutto, non si vuole che egli indugi in queste esperienze: noi possediamo una parte di conoscenze che reputiamo sicure e definitive; noi vogliamo, d'autorità, portare il bambino a quel livello, a partire dal quale potrà più rapidamente avventurarsi nella vita per scavare la sua traccia, andando sempre più avanti.

Ed è questo il più grande errore della scolastica, da cui derivano tutti i mali che si è soliti denunciare.

L'esempio dell'insegnamento classico della musica a scuola servirà a far meglio comprendere la portata profonda e decisiva della nostra osservazione. La scuola tradizionale aboliva in questa materia ogni sorta di *tâtonnement*. Procedeva come il violinista che non riesce a suonare che con uno strumento ben accordato, ma che non ammetterebbe gli arpeggi o i colpi di archetto, quei *tâtonnement* che permettono il suono perfetto. La scuola si ostinava con la teoria musicale e il

soffeggio, ma non aiutava il bambino, attraverso l'esercizio vivo, ad aggiustare le sue corde e la sua voce.

Pertanto, potevano accadere due cose: o il bambino, al di fuori della scuola, continuava la sua esperienza *tâtonnée*, esercitava il suo orecchio e le sue corde vocali attraverso un'imitazione mano mano sempre più perfetta e naturale dei versi e delle melodie ascoltate, raggiungendo dei progressi non grazie al metodo dell'educatore, ma malgrado tale metodo, poiché i suoi insegnamenti erano più o meno inutili o nocivi all'esperienza riuscita; oppure il bambino non sapeva o non poteva reagire al divieto di continuare la sua esperienza *tâtonnée*: egli seguiva servilmente un cammino angusto e duro, che lo portava forse all'esattezza musicale teorica, ma anche alla repulsione per la musica ed il canto. A dispetto dei professori e dei teorici, noi abbiamo compiuto con successo l'esperienza contraria, per nostra iniziativa, dell'apprendimento del canto, servendoci dei dischi musicali. Il bambino canta naturalmente. Lo si potrebbe lasciare alla sua ricca esperienza; ci sarebbero, in questo ambito, molti modelli di cui si è sottovalutato il valore: i suoni della natura, il sibilo del vento, lo sciabordio dell'acqua, il boato del tuono, i canti degli uccelli, le chiamate sonore che si rispondono di vallata in vallata, e, nella notte, quella gamma infinita di suoni che salgono dalla terra, senza dimenticare il lungo e nostalgico mugolio della volpe sul ciglio di un bosco. È da questi modelli naturali che dovrebbe partire un'educazione veramente razionale, basata sull'esperienza *tâtonnée*. Il bambino ascolterebbe questi suoni naturali, o riprodotti dal disco; ne imiterebbe le molteplici variazioni, brancolando senza fermarsi per raggiungere la perfezione che si presenta al suo organismo sensibile come una necessità armonica.

Questo *tâtonnement* continuerebbe nell'imitazione dei canti semplici, poi dei canti sempre più difficili. Ma anziché partire dal perfetto, dal definitivo, imposto come una necessità, bisogna dedicarsi apertamente all'esperienza *tâtonnée* che include l'errore iniziale, corretto sotto l'impulso permanente di quel bisogno di potenza e di vita che tende alla perfezione e all'armonia. Questa è la vera andatura della natura umana, quella che permette la salita incessante attraverso un proseguimento tenace di successive vittorie che conservano ed esaltano il potenziale di vita.

E l'esperienza ci ha dimostrato che un tale procedimento era in ogni punto eminentemente superiore al procedimento scolastico classico, che pretendeva in nome del metodo e della scienza, di sopprimere ogni *tâtonnement*. Con l'uso dei dischi musicali, i nostri bambini pervengono ben più velocemente al canto corretto che attraverso il metodo scolastico; vi giungono ognuno secondo il proprio ritmo, poiché è così per ogni esperienza *tâtonnée*: secondo le disposizioni particolari, secondo la ricchezza delle proprie esperienze *tâtonnées* precedenti, alcuni migliorano più in fretta,

mentre altri si soffermano su gesti organici che completano il *tâtonnement*. Così come ci sono dei bambini che, più stabili sulle loro gambe, più avvantaggiati dal punto di vista della coordinazione dei loro gesti e del loro senso di equilibrio, pervengono più rapidamente di altri a camminare normalmente. La loro esperienza si è dimostrata subito efficace, mentre i ritardatari dovranno ripetere cento volte lo stesso gesto prima di pervenire all'automatismo che sarà la loro definitiva conquista.

Ci si guardi bene tuttavia dall'imputare a questa concezione pedagogica il fatto che certi bambini ritardino nel corso della loro esperienza *tâtonnée*. Essi vi si dedicano d'altronde con lo stesso entusiasmo dei loro compagni avvantaggiati; avanzano attraverso una serie di conquiste successive che non lasciano spazio al fallimento né al sentimento di impotenza che scoraggia, talvolta definitivamente, la buona volontà.

E la teoria, e le leggi della musica? Le considereremo inutili e superflue? Non del tutto. Esse sono il risultato dell'esperienza, la sistematizzazione delle sue conquiste. È grazie all'esperienza che le si scopre, le si percepisce, le si avvalora, e che si acquisisce realmente la consapevolezza della loro portata e della loro utilità pratica.

Pensiamo di mettere presto a punto questo metodo di iniziazione musicale basato sull'esperienza *tâtonnée*. Il disco riprodurrà i canti del mattino nel fogliame, i rumori della strada, il ritmo delle macchine, il verso del grillo e l'infinità varietà dei canti degli uccelli. Il bambino sarà naturalmente portato a imitarli e questo sarà il migliore esercizio vocale che si possa immaginare. A partire da questi temi naturali, saliremo fino alle grandi composizioni musicali per approdare allo studio delle leggi che ne costituiscono la segreta architettura. Sarà il trionfo della formazione musicale.

La stessa osservazione vale per lo studio della lingua³⁵⁹. Il principio tradizionale è lo stesso: evitare che il bambino rediga un testo prima di aver acquisito una sufficiente padronanza attraverso lo studio razionale delle regole grammaticali e di sintassi. Si teme che le cattive abitudini dei primi *tâtonnement* si iscrivano definitivamente in regole di vita e che il bambino non sappia andare più avanti. Deve quindi iniziare a scrivere delle parole quando avrà sufficientemente imparato a disegnare le lettere; non deve impiegare le parole per esprimere il proprio pensiero prima di conoscerne il senso formale e l'ortografia. Non deve cimentarsi con un paragrafo e ancora meno con un testo intero prima di aver appreso le essenziali regole grammaticali. Queste sono le prescrizioni ufficiali, riflesso di concezioni ancora dominanti in pedagogia.

³⁵⁹ C. Freinet, *Les méthodes naturelles I: l'apprentissage de la langue* (Delauchaux et Niestlé).

È una concezione.

È la concezione ridicola dell'imprenditore che pretenderebbe dal suo muratore che ponesse con una sovrana sicurezza la pietra sulla base di calcina, quando si sa che anche la tecnica più perfetta del migliore operaio è basata sul *tâtonnement*. Solamente, tale *tâtonnement* diviene via via più rapido e più sicuro. Il principiante prende una pietra troppo grossa, gli dà un colpo di martello maldestro e la pietra è ora troppo piccola; la poggia da un lato e non sta in equilibrio. Getta la calce: lo strato è troppo denso, o troppo debole, o troppo molle. Il muratore esperto non ha soppresso il suo *tâtonnement*, ma l'ha perfezionato: il suo occhio ha, in un lampo, misurato l'azione del martello; ha scovato la pietra adatta e il punto preciso in cui colpire per togliere un frammento indesiderato. Egli poggia la pietra, un piccolo colpo secco e misurato è sufficiente affinché essa trovi la sua posizione ideale.

È questo stesso processo di esperienza *tâtonnée* accelerata che applichiamo all'intera formazione letteraria. E il nostro partito preso deriva, sempre e totalmente, dalla nostra concezione dinamica della vita. La scuola è convinta che il bambino si accontenterebbe di camminare a quattro zampe, se questa tecnica gli permettesse di muoversi e che non andrebbe più avanti se non lo si obbligasse; che egli resterebbe ancorato al suo linguaggio grezzo se non lo si costringesse metodicamente e intelligentemente a un linguaggio corretto; che egli scriverebbe sempre male se non lo si fosse piegato alla disciplina dei movimenti della mano a partire dalle prime ore di scuola, che egli rimarrebbe a delle forme ortografiche e sintattiche deprecabili se non si evitassero i cattivi esempi a vantaggio delle regole indispensabili.

La scuola è la nemica del *tâtonnement*. Essa è troppo orgogliosa di possedere la scienza, la conoscenza e delle tecniche che crede fondate. È partendo da questa perfezione supposta che pretende costruire. Essa rimane a un primo stadio, in cui sono messe in mostra tutte le ricchezze e dispensate le più promettenti delle possibilità, da dove si vede il mondo dall'alto, trasformato e falsamente idealizzato, dove si acquisisce la pericolosa impressione di trovarsi in alto, grazie a quell'ascesa materiale, nella scala laboriosa del progresso umano. Ma il bambino non è in grado di salire i gradini di quella scala; non trova l'accesso; non può scendere solo grazie alle sue forze senza rischi. Lassù in alto, è preso da una vertigine stimolante, certo, ma che lo posiziona fuori asse rispetto alle prospettive che poteva scorgere, o indovinare, dal suo pianterreno.

Misconoscendo questo bisogno dell'essere di ascendere senza sosta e di crescere, la scuola si è privata arbitrariamente del più potente dei motori umani. Dobbiamo ristabilire il processo normale, quello del *Tâtonnement Sperimentale* a tutti i livelli.

Il bambino arriva a scuola. Al pianterreno, ben sicuro, al livello della vita, al ritmo della vita, nell'ambiente vitale. E lì, con il nostro aiuto, tenterà di salire la scala della conoscenza e della potenza. Sicuramente non si incamminerà tutto solo e, lo ripetiamo, ciò sarebbe apparentemente più semplice rispetto al prendere il nostro allievo, come si è spesso tentato di fare, e trasferirlo al primo piano. Bisogna che abbiamo coscienza dell'arbitrarietà di questo gesto, che noi comprendiamo perché il bambino si dimena per sfuggire alla nostra influenza autoritaria, e perché, quando è lassù in alto, in quella opprimente ricchezza, contempla con nostalgia quella scala lungo la quale non si è inerpicato e che sarà forse tentato di ridiscendere, per vedere, sperimentare, di nuovo.

Lasciate il bambino intraprendere l'ascesa di questo primo piano, aggrappandosi alla ringhiera in un primo momento, misurando minuziosamente la potenza delle sue gambe, l'agilità delle sue ginocchia, ridiscendendo prudentemente i gradini sui quali si è inerpicato faticosamente, come se temesse di andare troppo in alto per oggi e di non poter ritornare da solo. Domani andrà più in alto! Ammirate questa fierezza del vincitore quando vi guarda dal suo decimo scalino! E voi vorreste toglierli questa regale soddisfazione, risparmiargli tale vittoria!

La nostra formazione letteraria sarà questa ascensione progressiva e autentica, tutta impregnata del dinamismo superiore che procura la soddisfazione permanente del bisogno di potenza, l'esplosione invincibile della vita.

Il bambino vedrà scrivere i suoi compagni. Nell'età in cui, superando il suo egocentrismo, prende coscienza delle sue reazioni sul mondo circostante, si accosterà intimamente al senso profondo e all'utilità per così dire sociale della scrittura, acquisterà, non intellettualmente, ma attraverso tutto il suo essere, la nozione delle conquiste che tale tecnica gli permette, ed egli scriverà. La sua mano maldestra disegnerà dapprima dei cerchi e delle linee spezzate che, per caso, prenderanno la forma più o meno remota di una testa o di una casa. Primo successo che lo entusiasma e lo inebria. Andrà allora perfezionando il suo grafismo, e il suo *tâtonnement* comporterà una grande parte di successo. Il bambino voleva disegnare un cavallo, ed ecco il suo grafismo assomiglia a una casa. Vada per la casa. Abbelliamola con una porta e delle finestre e con la tradizionale voluta di fumo. Disegneremo il cavallo un'altra volta. Il bambino è meno limitato di noi nella finalità del suo *tâtonnement*. L'essenziale è che il suo sforzo sia una conquista e una vittoria, anche se questo non è quello che si aspettava. Il più grande capitano non procede diversamente. Egli si era avventurato nel fare un movimento a destra che doveva fargli incontrare il nemico. E ciò poteva significare la disfatta. A causa di certe circostanze egli ha spinto il suo

movimento a sinistra. È una grande vittoria di cui egli si inorgoglisce e che si festeggia come un effetto della sua scienza e della sua decisione.

Disegno, prima tappa della scrittura. Voi pretendete di imporre al bambino quelle aste fredde e morte che bisogna tracciare dritte seguendo la linea punteggiata, o quelle O che devono essere regolari e ben ferme. E avete l'ingenuità di credere che non domandiate che i gesti più semplici. Camminare in maniera eretta sulle proprie gambe è apparentemente più semplice anche di trascinarsi a quattro zampe o di barcollare tra due sedie. Ma bisogna aver provato a camminare a quattro zampe e a barcollare tra due sedie prima di camminare dritti. Il bambino non può tracciare con successo la sua stanga dritta o riuscire a fare un ovale regolare che dopo aver a lungo scarabocchiato delle linee curve, spezzate, irregolari. Ed è questo *tâtonnement* che gli darà la padronanza elementare che è il frutto dei suoi sforzi.

L'allievo ora sa disegnare bene qualche lettera semplice; ma si tratta di approdare alla parola. Nuovo *tâtonnement*, lungo e laborioso, poiché le lettere sono ostinatamente ribelli ad aggregarsi, quei segni che talvolta si allontanano a piacere, a tal punto che non si giunge più ad unirli, o che si iscrivono malauguratamente l'uno nell'altro come due giocatori che si scontrano! Ancora *tâtonnement*. E malgrado il vostro rigore metodico, permane, sempre e dovunque, questo essenziale e laborioso *tâtonnement*.

Il bambino non si accontenta di disegnare una casa e di interrompere lì la storia che aveva avuto la pretesa di esternare sulla carta; disegna altre case, degli alberi, dei bambini che rientrano a casa e il cane che abbaia. Non gli verrà l'idea, per scrivere, di fare una triste pagina di *i*, poi una pagina di *o*. Riprodurrà alla sua maniera i grafismi di cui ha visto i modelli. Trattergerà dapprima i gesti rapidi della vostra stilografica che va, viene, ruota come una formica in pena, e si ferma di tanto in tanto per mettere dei punti. Tutto ciò, i punti e i trattini, sarà la prima conquista del suo grafismo ed egli ne cospargerà la sua pagina. In seguito, da questo scarabocchio, per imitazione, emergerà sempre qualche altro successo: ecco una *t* perfetta. Primi successi a cui il bambino sarà gelosamente attaccato, primi gradini da cui ripartirà con sicurezza e dinamismo per continuare l'ascesa.

Poco a poco, tutti i segni usciranno dall'ombra; il caso si trasformerà in successo, e il successo riprodotto e sistematizzato approderà alla tecnica. Il bambino scriverà già un'intera linea, o un'intera pagina. In seguito le parole stesse si differenzieranno. Saranno allora come degli strumenti vivi, di cui si è capito il meccanismo e di cui ora ci si sa servire per raccontare da sé le proprie storie. A questo stadio, il bambino non copia più i suoi modelli: egli crea. Ha appreso, tutto

in una volta, grazie al suo *tâtonnement*, la scrittura e la redazione.

I pedagoghi, indignati di vederci riassumere così il vero cammino degli scolari, ci consigliano con veemenza: non permettete mai ai bambini di scrivere delle parole di cui non conoscono l'ortografia poiché si abitueranno a dei grafismi errati che non giungerete mai a correggere. Non lasciategli impiegare alcuna parola che non abbiate preliminarmente spiegato, al fine di evitare gli errori di interpretazione. Di conseguenza, bandite ogni stesura prematura; accontentatevi della copia prudente e sorvegliata. Soltanto quando saprà scrivere correttamente un numero sufficiente di parole, l'alunno potrà lanciarsi nella redazione di una frase, poi di un paragrafo e infine di una storia completa. Esattamente come se ci avvertiste: non lasciate il bambino salire da solo quella scala del primo piano, poiché rischia di inciampare, di posizionare male il piede, di cadere ed egli cadrebbe in seguito sempre nello stesso punto, posizionerebbe continuamente il suo piede di traverso. Aspettate che sappia salire correttamente un gradino; potrà allora proseguire la sua ascesa con un successo assicurato. Tuttavia, giacché non è che attraverso l'esercizio che egli può imparare a salire i gradini, non imparerà mai se non lo lasciate libero di avventurarsi. Vedete dunque in quale circolo vizioso vi trovate, talmente ridicolo che non si riesce ad accettare che delle menti serie si attardino nell'osservare il problema solo sotto l'aspetto del ragionamento, senza considerare la conclusione pratica ineluttabile.

Noi ci preoccupiamo di ampliare e di arricchire sempre l'esperienza *tâtonnée* del bambino; non soltanto al livello del pianterreno, ma in direzione di quel primo piano che così tanto lo intriga e a cui vorrebbe accedere. Ci accontenteremo soltanto di facilitare e di accelerare le fasi di questo *tâtonnement* attraverso esempi vivi e dinamici che il bambino imita spontaneamente, attraverso l'utilizzo di strumenti e di tecniche che rendono più efficienti la riuscita e la conquista. Secondo questi principi, il nostro bambino passerà naturalmente dallo scarabocchio al disegno, poi all'imitazione dei segni grafici, di parole, di lettere, e all'utilizzo di queste parole e di questi segni per sviluppare, su piani sempre più complessi, l'esperienza *tâtonnée* che perfezionerà la sua espressione, renderà più sottili le relazioni con l'ambiente, fino a raggiungere la perfezione ultima che è la padronanza esaltante del linguaggio scritto, in vista della potenza che è la sua ragione d'essere.

Non abbiate alcuna apprensione nell'intraprendere questo percorso naturale di vita. Non avrete che vantaggi che faranno definitivamente retrocedere l'errore tenace della scolastica. Se un bambino si ferma malauguratamente nel corso di questa logica ascesa, è perché gli manca la forza potenziale e lo slancio per andare più lontano e più in alto, perché le sue forze lo tradiscono

durante il primo o il secondo cammino e perché non può andare più lontano senza sostegni permanenti.

Se invece si arresta durante il cammino anche se manifesta ancora un potenziale di vita intatto, è perché avete talmente scoraggiato il suo dinamismo, avete a tal punto detronizzato lo sforzo, vi siete così tanto e arbitrariamente allontanati dalla riuscita e dalla conquista, che il vostro allievo non avvertirà più alcun bisogno di avanzare nella direzione che gli imponete. Ripiegherà su se stesso, adattandosi al meglio alla vostra autorità, fingendo di procedere e di salire, per poi fuggire, nascondendosi, verso un'altra scala su cui si inerpicherà con le sue proprie forze, secondo i principi di una esperienza *tâtonnée* pungolata dalla vostra incomprendimento. E con vostro grande stupore, vedrete il bambino riapparire un giorno coraggiosamente al vostro primo piano, e vi domanderete come abbia potuto giungervi senza di voi. A meno che non si smarrisca nell'edificio e che non continui la sua vita in una direzione deplorabile. In entrambi i casi la vostra educazione ha fallito la sua missione. Noi vi mostriamo la via sicura ed efficace.

Esperienza *tâtonnée* in matematica e in scienze: in questo caso non avremo bisogno di prolungare la nostra dimostrazione minuziosa, poiché la matematica e le scienze restano delle tecniche esclusivamente *tâtonnées*³⁶⁰.

Quando cercate la soluzione di un problema, cosa fate, se non procedere a tentoni incessantemente: provate in una direzione, vi aggrappate a un ricordo, seguite una pista che vi è familiare e che, lo sperate, vi condurrà da qualche parte, avanzate nella direzione che vi sembra più favorevole. Immaginate delle soluzioni; comparate, misurate, adattate. Se i tentativi compiuti non producono effetti favorevoli, fate marcia indietro per cercare in altre direzioni. Se una di queste è quella giusta, vi avventate sulla breccia scoperta...

Noi vorremmo giustamente che si attribuisse nuovamente una dignità pedagogica a questa esperienza *tâtonnée* anziché far credere che i calcoli supposti e l'orientamento giusto potranno essere il risultato di una sorta di logica scientifica superiore, di cui basterebbe conoscere le leggi costanti e universali. Aritmetica e geometria sono il campo per eccellenza dell'esperienza *tâtonnée*.

³⁶⁰ «L'esperienza è l'unica fonte della conoscenza umana. Lo spirito non possiede, in se stesso, che il sentimento di una relazione necessaria nelle cose, ma non può conoscere la forma di questa relazione che attraverso l'esperienza. Le più grandi verità scientifiche hanno le loro radici nei dettagli della ricerca sperimentale, che costituiscono in qualche modo il terreno nel quale queste verità si sviluppano. Si è detto da qualche parte che la vera scienza doveva essere comparata a un piano fiorito e delizioso che non si potrà raggiungere che dopo essersi inerpicati su per delle erte chine ed essersi scorticati le gambe in mezzo ai rovi e ai cespugli. Tali tipi di esperienze di *tâtonnement* sono estremamente frequenti in fisiologia, in patologia. Lo sperimentatore riflette, prova, compie dei tentativi, compara per trovare le condizioni sperimentali più adatte a conseguire lo scopo che si è proposto» (C. Bernard, *Introduction à l'étude de la Médecine expérimentale*).

Non resterebbe che affrettare tale esperienza mettendo in rilievo certe analogie, convergendo l'attenzione sui dettagli che le differenziano, moltiplicando senza sosta le esperienze.

Il bambino si scoraggia se gli presentate il calcolo come un bisogno razionale, se gli fate credere che è sufficiente conoscere qualche regola e qualche teorema per possedere la chiave dell'esperienza. Ciò non accadrà più se ne subordinate lo studio a una costante esperienza *tâtonnée*, legata il più possibile alla vita ben sicura, ma anche al di là della necessità immediata fino a una sorta di ginnastica dello spirito che corrisponde, grazie alla sua esaltazione, alla virtuosità acquisita attraverso gli stessi processi negli ambiti più materiali dell'attività costruttiva.

Perché il bambino si appassiona ai rebus inseriti nei giornali o alle parole crociate? Perché sono presentati esclusivamente come degli enigmi da scoprire, come dei sotterranei da esplorare, delle rupi da scalare. Non si dice all'individuo: bisogna che studi questo secondo un certo metodo. Gli si presenta la difficoltà e il bambino si precipita su di essa con un'avidità sorprendente e significativa.

Partendo da queste osservazioni, vedremmo volentieri l'intero insegnamento della matematica ordinarsi secondo questi stessi principi dell'esperienza *tâtonnée*.

Alcuni problemi si presenterebbero.

Gli uni sarebbero correlati al comportamento familiare dei bambini e all'infinita varietà di combinazioni che suscita l'ambiente sociale. Questi sarebbero in generale i più facilmente comprensibili. Tuttavia, al bambino piace molto evadere dal quadro sempre troppo ristretto della vita e raggiungere la sfera della finzione e dell'immaginazione dove tutto diventa lecito.

Basterebbe industriarsi perché il bambino potesse riuscire.

Se, in un giornale, il problema descritto come divertente è troppo difficile, il bambino va oltre; se è troppo facile, non ci si sofferma ulteriormente. È solo questo dosaggio che è delicato.

Bisognerebbe, d'altra parte, classificare accuratamente le esperienze per grado di difficoltà, e indicare i trucchi da tenere in mente, le regole da conoscere affinché un'esperienza riuscita possa favorire altri successi – processo che è assolutamente familiare al bambino e in linea con le sue preoccupazioni.

Aritmetica divertente, si dirà?

No: non necessariamente divertente. Esperienze *tâtonnées* che possono essere indirettamente lavoro-gioco o gioco-lavoro secondo le condizioni esterne che le dominano. Non si tratta più di un divertimento minore e superficiale destinato ad eludere lo sforzo vivo e voluto. Si parte dall'esperienza e dalla regola derivante da tale esperienza, al contrario di come si procede comunemente.

Resterà da operare tecnicamente tale raddrizzamento.

Le scienze sono il campo per eccellenza dell'esperienza *tâtonnée* – e la scuola stessa l'ammette oggi implicitamente. Ma, nella pratica, gli educatori sono turbati dal lento processo del *tâtonnement*, che le condizioni materiali rendono per altro ridicolamente limitato e superficiale. I programmi sono lì che spingono, a causa del loro accumulo di conoscenze esigibili, verso l'acquisizione verbale in grado di economizzare l'esperienza. È apparentemente semplice: tutte queste esperienze, di cui si riconosce il primato, andranno spiegate, se ne dovranno evidenziare il punto di partenza e il punto di arrivo, ne dovrà essere esposto minutamente il percorso, enunciate dettagliatamente le conclusioni, con le regole e le leggi che esse autorizzano. È rapido e semplice: non c'è bisogno di ulteriore materiale. Il libro è sufficiente.

Si prende il bambino al pianterreno e lo si trasporta con un salto, e autoritariamente, al primo piano, raccontandogli una storia che elude l'operazione. E là in alto, al primo piano, gli si fa ammirare l'opera splendida della scienza. In possesso di questa scienza deduttiva e verbale, getta uno sguardo con orgoglio sprezzante sugli esseri che sono rimasti al pianterreno. Egli potrà, lassù in alto, navigare tra le ricchezze e i misteri del piano. Tuttavia, non potrà ridiscendere da solo al pianterreno; si smarrirà e non troverà più il percorso per risalire. Sarà come l'allievo che si porta a passeggio in auto, in barca o in aereo al fine di fargli comprendere più rapidamente il mondo, senza accorgersi che egli diviene paralitico per mancanza di esercizio essenziale ed elementare.

La formazione scientifica dell'individuo è funzione, non delle lezioni, ma della ricchezza, dell'ampiezza, dell'efficacia delle esperienze *tâtonnées* a cui ha potuto dedicarsi. E non soltanto le esperienze di laboratorio, che si fanno a partire da un tubo da esperimento o da un pallone surriscaldato. È la deformazione scolastica che tende a riservare a queste ricerche limitate la denominazione di esperienze. L'esperienza *tâtonnée* esordisce nella giovane infanzia con i primi gesti del bambino, i suoi primi maldestri tentativi di afferrare gli oggetti, i suoi primi contatti con l'ambiente, e continua nel corso dell'età scolare attraverso la presa di coscienza sperimentale dell'ambiente. Sinceramente, ci sono poche cose in questo ambito che la scuola è in grado di insegnare al piccolo contadino che è vissuto e ha lavorato nei campi, a contatto con i genitori e con i nonni comprensivi e disponibili, i quali gli avranno facilitato una ricca esperienza *tâtonnée*.

Qui più che altrove non è sufficiente definire empirica l'esperienza *tâtonnée*. Occorrono dei sostegni-barriera favorevoli che:

- rendano l'esperienza *tâtonnée* possibile;
- ne accelerino il processo;

– ne sistematizzino, ne comparino, ne giudichino le conclusioni.

Se, per riconoscere delle tracce di passi sulla neve e dedurne la natura, l'andatura, l'habitat di animali selvaggi suscettibili di essere cacciati e braccati, il bambino deve continuare da solo le sue esperienze, dovrà aspettare di aver visto correre sulla neve e di averle a lungo osservate una lepre, una volpe, faina o un topo. Ciò può essere eccessivamente lungo e necessitare di tutta una vita dedicata all'esplorazione, un'intera vita durante la quale l'individuo esiterà sul primo gradino delle sue ricerche, senza poter salire in alto nella conoscenza. Ma se ha visto un animale fuggire nel bianco incontaminato di un campo innevato, se si è incuriosito riguardo a questo intreccio di tracce di passi che si sono moltiplicati nel corso della notte, e se vicino a lui vi è un cacciatore accondiscendente, egli distinguerà molto presto la traccia della lepre da quella della volpe o della faina. Egli potrà allora continuare la sua esperienza *tâtonnée* partendo da questa conoscenza trasmessa, che verificherà d'altronde nella pratica poiché non si fida mai totalmente. Nelle sue esperienze ulteriori, rincontrerà forse qualche altro cacciatore che lo inizierà alle conoscenze intuitive e contribuirà così ad arricchire ulteriormente e ad accelerare la sua esperienza.

Il libro, il cinema, possono d'altronde, in una certa misura, rimpiazzare il cacciatore. Sono una garanzia del fatto che l'esperienza passata è alla nostra portata e che l'accelerazione può essere scelta e indotta dall'organizzazione culturale di cui beneficiamo.

Come si vede: l'esperienza *tâtonnée* è specificatamente personale; ma essa può e deve essere arricchita, accelerata, resa rapidamente efficace tramite i contatti e le comparazioni con l'esperienza *tâtonnée* di coloro che ci circondano e ci accompagnano.

Ma attenzione: l'esperienza *tâtonnée* altrui non è utile ed efficace per noi, a meno che non si inserisca nella nostra propria esperienza *tâtonnée*. Non veniamo presi di peso per essere portati al piano superiore, ma siamo noi che ci aggrappiamo a quell'uomo sicuro che sale più in fretta di noi e con una più grande maestria, che ci aiuta a salire i gradini e ci dirige verso la meta intravista. Se procede troppo in fretta, senza curarsi della nostra debolezza, noi molliamo il lembo del suo vestito e ci aggrappiamo al passante successivo al fine di raggiungere il primo piano il più presto possibile, ma grazie ai nostri mezzi. Ridiscenderemo per poi risalire nuovamente, fino a scalare i gradini a quattro a quattro come per gioco.

La nostra catena della conoscenza la forgiamo anello per anello, se ci abbandoniamo alle nostre forze, con tanta più rapidità e sicurezza quanto più noi siamo equilibrati, organizzati, fisiologicamente e psichicamente, e intelligenti. Se troviamo l'aiuto per forgiare gli anelli intermedi, basterà adattarli agli anelli iniziali, controllarne la serie e la solidità, per pervenire all'anello

principale attorno al quale si intrecciano altri anelli della catena. La molteplicità, la sicurezza di questi anelli saranno in funzione dell'aiuto generoso che avremo ricevuto dai sostegni-barriera. Se, in certi momenti, siamo assaliti da un dubbio o avvertiamo uno stridore di fragilità, se temiamo di essere andati troppo veloce, ritorniamo indietro per rendere certo il nostro passo e ripartire con più sicurezza.

Ma poiché vi si è fatti saltare bruscamente sopra tutta una serie di anelli, non avete più la stessa fiducia; probabilmente non riconoscete più la vostra catena; rischiate di afferrare precipitosamente la catena del vicino e di avanzare così a un ritmo che vi dà l'illusione di un formidabile accrescimento di potenza. Ma il giorno in cui avrete bisogno della vostra catena per legare la vostra propria raccolta, allora diverrete consapevoli dell'errore e dovrete riprendere dall'inizio il vostro *tâtonnement* per ritrovare gli anelli sganciati, oppure fare affidamento esclusivamente e ciecamente sull'esperienza altrui, con gli occhi chiusi, col rischio di andare a finire in un precipizio.

L'uomo contemporaneo si abitua così a essere portato per mano lungo percorsi che non gli sono essenziali, che non sono affatto legati alla sua catena di vita, verso delle mete fallaci non collegate alla sua forza potenziale. Il bambino difficilmente si accontenta; vi assilla con una ostinazione sofferta: «Dove si va?...Saremo presto lì? É ancora lontano? Perché andiamo là e non altrove?»; ed egli fa finta in qualsiasi momento di fermarsi per raccogliere un fiore, per ascoltare il fiume mormorare, o semplicemente per seguire la nuvola che passa. Si direbbe che egli rimpiange questa esperienza minuziosa di cui non gli fate provare il piacere e di cui conserverà forse per sempre la morbosa nostalgia.

Tutto ciò per far ben comprendere il senso profondo del nostro metodo dell'esperienza *tâtonnée*, che è posto alla base della formazione scientifico-scolastica e che presuppone, lo ripetiamo:

- la massima ricchezza dell'ambiente in cui si muove e in cui vive il bambino, affinché costui possa dedicarsi alla sua indispensabile esperienza *tâtonnée*. Natura innanzitutto, in tutta la sua complessità, in seguito ambiente sociale, con le sue reazioni umane – e anche tutti i processi del progresso materiale e tecnico, a condizione di non rompere la nostra catena della conoscenza;
- un'*Educazione favorevole* che consenta di accelerare l'esperienza *tâtonnée*, di percorrere a una velocità accresciuta i diversi anelli della catena, di agganciare agli anelli principali altri anelli secondari saldamente e logicamente attaccati.

Ma, in questo processo, che è tutto un programma, non considerate essenziale ciò che è secondario. Non si aiuta che colui che cerca e che agisce; non si aiuta chi si è fermato, immobile, senza alcun motivo personale per avanzare e salire. Le vostre dimostrazioni, le vostre spiegazioni,

le vostre lezioni, le vostre immagini, saranno prive di un autentico potere educativo, se non costituiscono l'alimento desiderato della dinamica esperienza; saranno tanto più efficaci quanto più l'esperienza *tâtonnée* primaria sarà attiva e viva. E se, al culmine dell'errore, presentate al bambino la vostra propria catena della conoscenza, anche se egli la utilizza più o meno bene a scuola, avete comunque mancato il vostro obiettivo perché il bambino ritornerà, dal momento in cui potrà, alla sua propria catena, che assemblerà e forgerà e arricchirà con i suoi mezzi, forse empiricamente, ma avrà la sua catena. Egli sarà allora diviso tra due catene di conoscenza: una che gli serve esclusivamente a scuola e che è costituita di parole, definizioni, leggi e teoremi, con cui compie al meglio giochi di destrezza fino a divenire virtuoso; e la sua catena, apparentemente meno ricca, meno imponente, ma personale, solida e familiare, e che rappresenterà il suo strumento essenziale nella vita.

In questo modo, egli perderà l'abitudine dell'esperienza *tâtonnée*; rispetterà presto le barriere che avete scientificamente sistemato, e su questa strada uniforme camminerà con apparente sicurezza. Se il mondo fosse a immagine di questo montaggio pedagogico, tutto sarebbe perfetto: il bambino acquisirebbe la preparazione sufficiente. O meglio, se il montaggio fosse veramente a immagine della vita, se ne avesse in sé la varietà, la ricchezza e la generosità, il problema sarebbe risolto. Né l'una né l'altra di queste eventualità corrispondono alla realtà, ed è per questo motivo che la scuola non è in grado di influenzare in maniera determinante la formazione delle giovani generazioni.

Bisogna porre fine a questo errore, liquidare questo disadattamento che favorisce soltanto l'orgoglio e l'insensibilità degli adulti. Un'insensibilità mal compresa, comparabile a quella del direttore di fabbrica che forma dei giovani apprendisti senza prepararli al compito preciso che li attenderà. Questi è messo in difficoltà dall'industriale che avverte la necessità per i suoi ingegneri di agire sulla realtà e che migliora le tecniche, perfeziona i meccanismi, di modo che gli operai realizzino con sempre maggior efficacia e padronanza i progetti degli ingegneri.

Anche noi arricchiremo l'ambiente scolastico con un materiale il più adatto possibile all'esperienza *tâtonnée* del bambino. L'elenco degli strumenti sarà inevitabilmente limitato. Ovveremo a questo limite facendo traboccare l'ambiente scolastico sul ricco e complesso ambiente di vita, che sia esso costituito dalla natura, dai campi, dall'artigianato o dalle fabbriche, a seconda delle regioni e delle stagioni. Come l'inquilino che non si accontenta di fare il giro del suo nuovo alloggio, ma rimane a lungo affacciato alla finestra, esaminando i dintorni della propria casa, poi va a visitare i giardini e le strade vicine, per divenire in grado di riconoscerle, per ricollocare il suo

nuovo appartamento in un ambiente che diverrà a lui familiare, e in seno al quale saprà reagire, in ogni circostanza, con la massima sicurezza.

Tuttavia scrutare l'appartamento, sistemarlo in seguito metodicamente e armoniosamente, non rappresentano degli scopi definitivi. Ci si trasferisce, ci si sistema per soddisfare al meglio i bisogni primordiali della vita. Se ci si trova in un paese freddo, ci si preoccuperà soprattutto degli infissi e del riscaldamento; in un paese caldo, si farà attenzione all'aerazione, alle possibili difese contro il vento, o contro i raggi troppo violenti di sole; ci si interesserà particolarmente all'installazione della sala da pranzo, della cucina e della cantina, al fine di soddisfare al massimo il bisogno di alimentazione. Si sceglierà per dormire la camera che sembrerà più confortevole. Se si deve lavorare in casa, si installeranno uffici e studi in funzione di tale lavoro.

Così l'esplorazione, l'esperienza *tâtonnée* e la sistemazione non erano che i preliminari, i preparativi per le azioni volte a soddisfare i grandi bisogni vitali degli individui. Si verifica d'altronde una sovrapposizione di queste diverse tappe: si inizia la ristrutturazione prima di aver terminato l'esplorazione dell'appartamento; si comincia a lavorare prima di aver ultimato la sistemazione che si perfezionerà in seguito nei momenti liberi.

Se è indispensabile non eludere queste tappe, sarebbe ancora più illogico e più pericoloso attardarsi esageratamente su ogni stadio del divenire. Se l'affittuario vive delle sue rendite, può trascorrere giorni e giorni a sondare e a sistemare il suo appartamento, a cambiare di posto i mobili, ad aprire e chiudere i cassetti, a condizione che qualcuno lavori per lui, che un cuoco prepari per lui la cena, che altri uomini perseguano i bisogni di creazione e di difesa a cui è riuscito, per abilità, per astuzia o per potenza, a sfuggire. Tuttavia il bambino non è in alcun caso un egocentrico pensionato e neppure un capitalista approfittatore, a meno che un'educazione incresciosa non l'abbia predisposto a ciò. Egli deve, e vuole molto presto, dedicarsi autonomamente ai compiti imposti dalla soddisfazione dei suoi bisogni, e questa è la funzione propria del *lavoro*.

Questo raffronto con le preoccupazioni e i bisogni del nuovo inquilino ci permette una classificazione delle attività infantili, la cui applicazione pedagogica sarà per noi preziosa:

1. *Periodo dell'esplorazione tâtonnée*, per conoscere prima di tutto. Il bambino sperimenta, cerca, esamina, per familiarizzarsi con il mondo che abita, per respingere il più lontano possibile il mistero e l'ignoto, che sono una minaccia permanente di pericolo, di attacco alla potenza e al potenziale di vita. Questo periodo termina verso il primo anno di età, quando il bambino inizia a camminare e le sue mani sono così libere di agire a loro volta sul mondo. Esso dura tanto più a

lungo quanto più l'individuo è lento, maldestro e incerto nella sua esplorazione. Alcuni individui anormali rimangono a questo stadio senza poter mai ristrutturare il proprio organismo: essi guardano soltanto per guardare, si muovono soltanto per muoversi, sperimentano soltanto per sperimentare.

2. *Periodo di sistemazione.* Il bambino si sistema poco a poco nel suo appartamento. Il periodo dell'esperienza *tâtonnée* non è affatto concluso. Durerà tutta la vita. Ma il bambino non si accontenta più di conoscere solamente per conoscere, di muovere una pietra per misurare le sue forze o vedere quel che c'è al di sotto, di tirare un cassetto per semplice curiosità esplorativa. Egli inizia a organizzare la sua vita e le sue esperienze *tâtonnées* agglutinandosi inconsciamente e naturalmente intorno a dei grandi bisogni fisiologici.

Il bambino è come l'inquilino di cui abbiamo già parlato che arriva in un nuovo appartamento. Egli ne fa il giro minuziosamente, non per semplice e più o meno vana curiosità, ma per adattarlo per così dire al suo comportamento globale, al fine di scorgere il miglior profitto che potrà trarre, per il suo potenziale di vita, da tutte le stanze e dalla loro disposizione. Egli va da una stanza all'altra, gettando un colpo d'occhio su ciascuna di esse, facendo una sorta di inventario e sporgendosi dalla finestra per situare la sua abitazione in rapporto all'ambiente.

Questa è la prima tappa di quella curiosità, per così dire sincretica, del bambino, nel senso che essa si esercita sull'insieme e simultaneamente.

Successivamente l'inquilino vuole conoscere più nel dettaglio: apre gli armadi, sonda i cassetti, mette sottosopra i mobili, solleva i tappeti, sposta e prova le sedie, accende e spegne la luce, apre e chiude le persiane per produrre a suo gradimento oscurità e luce e guarda la sua immagine riflessa negli specchi...Cogliete qui l'analogia con il comportamento del bambino che è scaraventato in un mondo dove è tutto nuovo, e in cui vuole vedere tutto, muovere, scrutare, soppesare tutto, che controlla i meccanismi essenziali per verificarne il funzionamento.

Non direte che l'inquilino si dedica a questa esplorazione *tâtonnée* senza scopo, perché è ignorante e perché vuole conoscere per il gusto di conoscere, per soddisfare un bisogno indipendente di conoscenza. Ah! Sì, nel momento in cui si sarà definitivamente sistemato, che si sarà adattato al suo nuovo alloggio che utilizzerà al meglio per la soddisfazione dei suoi bisogni, se non saprà come impiegare il proprio tempo, potrà, dalla finestra, contemplare la natura, o piazzarsi sul pianerottolo per osservare chi va e chi viene, o gettare uno sguardo furtivo dalle porte socchiuse per vedere l'insediamento dei vicini nel loro nuovo alloggio. Ma per questo bisogna non avere alcuno scopo attivo nella vita, e il bambino viene a trovarsi in questa deplorabile situazione

solo se gli si proibisce ogni tipo di lavoro e se lo si costringe a cercare altrove gli elementi di un'illusoria potenza.

Dunque l'inquilino, continuando la sua esplorazione *tâtonnée*, obbedisce a un bisogno urgente: conoscere il suo appartamento, i suoi mobili, al fine di utilizzarlo al meglio e di esaltare, così, il suo potenziale di vita. Questa esplorazione è interamente motivata da questo bisogno di dominare gli elementi per accomodarvi il suo comportamento. Ma il nostro uomo, sondando i cassetti, non dice : vediamo cosa metterci! Questa, sarà una seconda tappa dell'organizzazione. Non è che quando avrà fatto il giro dei cassetti, aperto gli armadi, controllato i mobili, che potrà affrontare con successo questa seconda tappa: l'organizzazione della sua vita. Se non ha sufficientemente esplorato il suo appartamento, conoscerà male le possibilità delle stanze, poggerà su una sedia ciò che potrebbe essere riposto in un armadio; una tavola troppo debole, di cui aveva male misurato la resistenza, scricchiolerà sotto il peso di un baule. La notte cadrà su questo ammassamento e si cercherà invano il pulsante della luce, o ci si spazientirà perché non si avrà nulla con cui sostituire una lampadina fulminata. Disordine, impotenza, fallimenti, disarmonia, sofferenze, dolori, complessi che ne derivano. Diminuzione, su tutta la linea, della forza potenziale.

A seguito del primo stadio di esplorazione *tâtonnée*, apparentemente senza scopo né ordine cosciente, ma che ha per scopo autentico quello di possedere l'ambiente, il bambino accede allo stadio della sistemazione. Gli si presentano dei problemi naturali, individuali, familiari e sociali. Li risolverà tanto meglio quanto più avrà condotto nel migliore dei modi la sua esperienza *tâtonnée*. Altrimenti, rischia di fare come il vostro inquilino maldestro: rischia di lasciarsi sopraffare dalla vita, di misurare male le sue reazioni, rischia degli incidenti più o meno gravi che diminuiscono la sua forza potenziale, rischia di commettere dei gravi errori di giudizio che compromettono tutto il suo comportamento.

L'adulto che assiste a questa presa di possesso e a questa sistemazione in un nuovo ambiente giudica negativamente questi *tâtonnements* e pensa di sostituirli con delle attività apparentemente più efficienti. Fa allora come il proprietario che, vedendo il suo nuovo inquilino attardarsi a scrutare l'appartamento, dice a se stesso: «Semplificherò il lavoro ingrato agli inquilini dei nuovi appartamenti. Niente armadi: questo eviterà loro la fatica di aprire e di chiudere inutilmente le porte o di rimuovere le mensole. Niente comò dai cassetti delicati: non saranno spinti a maltrattarli per verificarne la resistenza. Niente sedie, ma una panca rustica adatta a ogni prova...Non dovranno fare calcoli per la sistemazione...Niente o poche finestre; saranno meno tentati dal guardare all'esterno. Niente elettricità: non dovranno controllare gli interruttori. Muri spogli, con

qualche mobile standard accuratamente etichettato affinché l'inquilino sia informato in merito alla loro modalità di utilizzo. La scienza abolirà il *tâtonnement* e organizzerà la vita senza che l'inquilino debba intervenire. Costui non sarà distratto dagli accessori e potrà dedicarsi così immediatamente al lavoro produttivo che lo attende».

Questo è ciò che si fa per il bambino. Con lo scopo di evitargli un *tâtonnement* che si considera come una tappa inutile, lo si pone in un ambiente che presenta possibilità di esperienza *tâtonnées* eccessivamente ridotte, e delimitate anticipatamente, organizzate metodicamente, al fine di ridurre al massimo i rischi di errore. Si chiude la porta con il divieto di toccarla; si offuscano i vetri perché non sia tentato di sognare lo spettacolo commovente del cielo profondo. Il bambino non deve far altro che riferirsi alle etichette.

È l'esistenza di queste due catene, della conoscenza e della scienza, che spiega la fragilità pratica della formazione scientifica della scuola primaria, di fronte alla permanente solidità dell'esperienza *tâtonnée* condotta al di fuori della scuola, e il minimo uso al di fuori della scuola delle conoscenze derivate da questa catena scolastica, la poca influenza quindi che l'insegnamento scientifico esercita sul lavoro e sulla vita degli individui.

La scuola porta a spasso i suoi allievi nel suo primo piano così apparentemente logico e ordinato. Ma è un mondo a parte, il cui insegnamento non è direttamente utilizzabile. Nel momento in cui vorrà agire secondo le sue tendenze e i suoi veri bisogni, l'alunno dovrà fuggire da questo primo piano e fuggire la sua catena, ritrovare le vie più efficienti che lo condurranno, senza danneggiare le proprie fondamenta, più in alto e più lontano.

Nel corso dell'avventura, la scuola non sarà stata che un'illusione, una manovra fallace, un errore. È nella misura in cui avremo corretto tale errore, in cui avremo permesso al bambino, attraverso le nostre tecniche proficue, di sviluppare, di prolungare, di consolidare la sua propria catena, che avremo compiuto un lavoro veramente utile ed efficace.

Si dirà forse che io esagero per avvalorare la mia argomentazione, si dirà che la scuola non avrebbe contribuito alla diffusione formidabile dei saperi, se essa avesse avuto veramente queste tare dualiste e devianti di cui io l'accuso.

Ora, riguardo all'insegnamento scientifico, la cosa è evidente: se i bambini sono appassionati di meccanica, non è grazie alle lezioni scolastiche, bensì malgrado la scuola, grazie all'ambiente – familiare e sociale – che è, in determinate circostanze, estremamente positivo. Se il bambino sa pulire una bicicletta, smontarla e rimontarla, se ha familiarità con le macchine più delicate, non è certo grazie alla scuola, ma grazie all'ambiente.

Rimane tutto da riordinare in questo ambito, tanto in fatto di metodi quanto in fatto di materiali e di tecniche, per favorire l'esperienza *tâtonnée* accelerata, l'unica ad essere formativa.

La nostra organizzazione educativa fa pensare a una fabbrica di automobili i cui uffici collezionano opere di letteratura automobilistica, cercando nei libri le qualità delle macchine da realizzare. Andare tastoni per comprendere intimamente il meccanismo delle macchine, sperimentare per migliorarle, sono visti come dei lavori troppo terra terra che necessitano della presenza di ingegneri, i quali esaminano il funzionamento delle macchine come il chirurgo sonda il corpo dei propri pazienti. Ciò non impedisce loro di consultare dei libri, dei progetti, di impregnarsi dell'esperienza di coloro che creano. Ma questa impregnazione diviene attività intelligente solo grazie alla lenta e minuziosa esperienza, alla maturazione feconda del lavoro.

Noi manteniamo le nostre mani pulite, dignità delle dignità per il burocrate e il finto intellettuale; ci aggrappiamo a questo ordine formale che non è che una mummificazione della vita; troviamo così comodo depredare l'esperienza degli altri per tentare di applicarla, bella e pronta, alle vite dei bambini che sono ad essa impermeabili e per i quali non conta che l'esperienza personale in un minimo di ricchezza e di sicurezza.

Quando dunque ci si accorgerà di quanto la scuola giri a vuoto, in nome di principi antiquati che non sono più adatti alle nostre condizioni e al nostro sistema di vita? Quando ci si deciderà a posizionare il nostro studio in seno all'attività moderna stessa, per favorire il progresso educativo e far scaturire da questa aderenza alla realtà dinamica una tecnica – e anche una nuova filosofia – dell'azione intelligente al servizio della vita?

Sembra forse che, soffermandosi su tali considerazioni pedagogiche, ci allontaniamo dal problema della persona morale del bambino.

Bisognerebbe che dimostrassimo perché la scuola non assolve il suo ruolo di sostegno-barriera; in che misura essa è quasi esclusivamente prevaricante e respingente, e come il bambino reagisce contro le sue pretese; e in che senso, infine, bisogna riformarla affinché essa possa adempiere pienamente la sua funzione, per ridonare ai giovani esseri il più grande potenziale di vita e di armonia.

L'esperienza *tâtonnée* che abbiamo riconosciuto come tecnica centrale del processo vitale, non è affatto, come tenderebbe a considerarla una pedagogia atrofizzata, un semplice gioco preliminare all'intelligenza e al metodo sistematico che bisognerebbe al più presto superare. Procedendo a tentoni, il bambino cerca senza sosta, consapevolmente o no, la risposta essenziale e costruttiva ai problemi complessi che gli pone la vita. Egli non avanza tastoni soltanto per conoscere, ma per

reagire agli avvenimenti con supremo successo. La conoscenza pura, abusivamente qualificata come disinteressata, è una reazione anormale degli adulti che hanno perso il senso della vita e che, rifugiati nella sala d'attesa, si consolano come possono dei propri fallimenti. La conoscenza pura non è che una soluzione di ripiego di cui studieremo le caratteristiche.

Il *tâtonnement* del bambino è sempre interessato. Egli ha per scopo – immediato o no – l'aumento della forza potenziale e il massimo successo nella lotta per la vita. La curiosità del bambino ha sempre una finalità, esplicita o meno. Ma questa finalità è talvolta così lontana dalle nostre vedute che non concepiamo più nessuno degli impulsi che la suscitano. Se il bambino mescola la sabbia, agita l'acqua, lancia delle pietre, batte con un bastone, è perché ha bisogno di mettere alla prova la sua potenza e le sue possibilità di fronte alle reazioni dell'ambiente materiale, che egli adatta alle sue necessità costruttive. Si tratta di un bisogno di cogliere i misteri della vita, la cui oscurità minaccia la sua forza potenziale e stravolge le sue reazioni vitali. Bisogno di conoscere per distinguere innanzitutto ciò che può servire da ciò che sembra momentaneamente inutile alla vita: il bambino tasta, annusa, soppesa e infine assaggia per valutare se è mangiabile. Bisogno di scrutare il mondo per eliminare i pericoli, allontanare l'ignoranza e l'errore che nuocciono alla sicurezza indispensabile: il bambino muove le pietre, se ne serve per attaccare e per difendersi, familiarizza con i bastoni, con l'acqua, il fuoco, la sabbia, con i diversi elementi della natura, con gli animali, anche con le creazioni dell'uomo. Bisogno di acquisire e di conservare la propria potenza e la propria superiorità, tentando di dominare la natura, gli animali o gli altri uomini.

Durante tale periodo di sistemazione, di insediamento, non bisogna chiedere al bambino di svolgere delle attività specializzate sotto forma di lavoro. Egli può certamente portare a termine qualche lavoro semplice, che non lo impegna a lungo: dare un colpo di scopa, mettere le posate. Ma incontra ancora troppi ostacoli; è ancora sollecitato e turbato dall'ignoto perché possa persistere in un'occupazione. Non è che gli manchino né la tenacità né il dono di concentrarsi su un soggetto, tutte qualità che donano un valore eccezionale alla sua sistemazione. Egli è semplicemente come l'inquilino che non può lavorare correttamente nella sua abitazione perché il suo trasloco non è ancora terminato: talvolta sarà un mobile che si trova in un punto di passaggio, o un oggetto che non sarà al suo posto; ciò richiede snervanti ricerche; talvolta l'illuminazione sarà insufficiente, oppure dei rumori sospetti provocheranno il brusco arresto di gesti essenziali e un'ulteriore rassicurante esplorazione. Il lavoro non potrà essere effettivo ed efficiente che quando sarà terminato questo periodo di sistemazione. A quel punto non ci saranno più interruzioni brusche. L'inquilino, malgrado le difficoltà, può cominciare a lavorare in un locale mal sistemato,

che continuerà o meno ad adattare ai suoi bisogni. È lo stesso per il bambino.

A un certo momento, il bambino può dedicarsi a certi lavori, che rischia però di non portare a termine se è necessaria qualche attività di sistemazione. Tale periodo durerà tanto più a lungo quanto più lento e imperfetto sarà il trasloco. Per certi individui tale periodo non finisce mai; essi si abitano più o meno a lavorare nel disordine e nell'imperfezione, ma saranno ancora, in ogni istante, ostacolati da questa imperfezione. Gli individui efficienti, al contrario, superano relativamente presto questa tappa e possono allora dedicarsi interamente a un lavoro ordinato e motivato.

Bisognerà tener conto di queste considerazioni nella scelta delle attività che si proporranno ai bambini a seconda delle diverse età.

Facilitate ai bambini questa esplorazione *tâtonnée*, la cui ricchezza sarà la più sicura garanzia del loro sviluppo ulteriore. Se il bambino non ha potuto dedicarsi secondo i suoi bisogni, se lo si è isolato in modo anormale in un locale povero e oscuro, è l'intero comportamento successivo che ne soffrirà. E quanti limiti, specialmente nei vecchi quartieri delle città, dove il bambino non ha come spazio che la stanza fatiscente di una baracca e il cortile vuoto e repellente. Abbiamo conosciuto una bambina di 4 anni tirata fuori da un tugurio parigino, che non aveva mai mangiato a tavola – ciò non sarebbe necessariamente un difetto – e che non aveva mai visto la luna...

Come si può pretendere che questi bambini possano in seguito organizzare logicamente la loro vita?

E a questo secondo stadio di organizzazione, che dura fino ai 4 anni circa, lasciate ancora il bambino dedicarsi a molteplici esperienze apparentemente inutili. Esse sono i tentativi preparatori dell'uccellino che agita le sue ali, misura il suo equilibrio, fortifica i suoi muscoli per tentare presto l'avventura. Non esigete a questa età un'attività troppo complessa, capite che il bambino ha ancora bisogno di fermarsi in ogni momento, di guardare intorno a lui, di provare in diverse direzioni, di ripetere minuziosamente gli atti riusciti per fissarli nel suo meccanismo vitale, come l'inquilino che passa da una stanza all'altra, che controlla e ricontrolla il commutatore, apre, chiude e riapre la finestra, al fine di adattare il suo corpo all'alloggio che sarà per lui un vero sostegno solo quando sarà come il prolungamento di se stesso.

Ciò spiega che l'attività del bambino a questo stadio deve essere caratterizzata da:

- la persistenza dell'esplorazione *tâtonnée*;
- la pratica delle relazioni permanenti con l'ambiente per la strutturazione della personalità;
- la ripetizione degli atti riusciti per permearne l'organismo;

- il tentativo dei primi lavori che riusciranno tanto meglio quanto più l'organismo sarà ben strutturato.

Alcuni individui anormali, avendo superato faticosamente e in maniera imperfetta lo stadio dell'esplorazione, si lanceranno faticosamente nello stadio dell'assestamento. Alcuni non vi perverranno mai e, esitanti e disadattati, non saranno mai in grado di dedicarsi al lavoro specializzato. Altri saliranno fino allo stadio della ripetizione, ma vi rimarranno come se il loro edificio fragile necessitasse di una costante e permanente messa a punto.

Gli individui normali o superdotati supereranno rapidamente o bruceranno queste tappe per affrontare molto presto le attività che presuppongono una certa padronanza di sé e dell'ambiente.

3. *Il periodo del lavoro.* Verso i 4-5 anni, il bambino ha già a lungo esplorato l'ambiente circostante; è riuscito a dare il via all'organizzazione della sua vita; ciò gli permette già di attuare delle reazioni di una qualità superiore. Dopo essersi adattato all'ambiente, dopo aver organizzato il quadro delle sue reazioni, parte alla conquista del mondo, per assoggettare tale ambiente al suo potenziale di vita. Egli affronta il destino a testa alta...Vola via dal nido, in un primo momento timidamente, svolazzando di ramo in ramo, per dominare presto lo spazio.

È la tappa del lavoro che comincia. Essa rimane naturalmente incorporata intimamente nelle tappe precedenti. Alcuni individui anormali non vi giungono mai o saranno a malapena in grado di svolgere lavori meccanici che assomigliano all'attività dello scoiattolo che, nella sua gabbia, fa girare la sua ruota, arrampicandosi senza sosta. Essi, inoltre, non sapranno giocare o si fermeranno a qualche gioco meccanico privo di spiritualità.

Può anche accadere che il bambino, e l'adulto stesso, ritornino volentieri in certi momenti alle attività delle tappe precedenti. Come l'inquilino si diletta a visitare i luoghi in cui ha vissuto a lungo, soprattutto nella giovane età, e in cui ritrova molti ricordi dinamici, familiari, anche il bambino, entrato nel periodo del lavoro, si dedicherà ancora, per lungo tempo, all'organizzazione del suo nuovo ambiente, e in certi momenti si dedicherà semplicemente alla pura esplorazione. In particolare, se il lavoro non gli dà soddisfazione, egli regredirà, per compensazione, agli stadi inferiori, come l'inquilino che, non trovando all'esterno la soddisfazione che esige la sua natura, rientra a casa, vi si attarda, trascorre le sue serate e le sue domeniche a esplorare ancora e a sistemare la sua nuova casa; oppure si affaccia alla finestra, o sul pianerottolo, per guardare fuori...

Esprese queste riserve, ci si stupirà forse del fatto che non poniamo, tra la tappa dell'organizzazione e quella del lavoro, quella tappa che si ritiene assolutamente specifica all'infanzia: il gioco.

Il fatto è che per noi gioco e lavoro si confondono, non essendo il gioco che una forma di lavoro meglio adattata, rispetto al lavoro arbitrario degli adulti, alle necessità funzionali dei bambini, un lavoro che si svolge in un ambiente e a un ritmo veramente a loro misura.

Così facendo, abbiamo messo da parte il *lavoro duro* che l'organizzazione familiare o sociale esige da certi individui senza altra considerazione che il profitto del gruppo o dei suoi membri. Noi riserviamo il bel nome di lavoro a ogni attività che ha per scopo la soddisfazione dei bisogni funzionali dell'individuo e che è, come tale, ricercata naturalmente dal bambino che ha superato la tappa dell'assestamento e che si preoccupa quindi di dominare l'ambiente per accrescere la sua forza potenziale.

Abbiamo qualificato come "lavoro-gioco" questa attività, e come "gioco-lavoro" quella che il bambino realizza più o meno empiricamente tutte le volte che non può dedicarsi a un "lavoro-gioco" funzionale. Ma, in fondo, gli stimoli di queste due tipologie di lavoro sono gli stessi, ed è su questo aspetto che noi abbiamo richiamato l'attenzione nel nostro libro *L'Education du travail*.

Tale precisazione ci procura una migliore concezione pedagogica del gioco, che cessa di essere l'attività specifica dell'infanzia, e del lavoro, che universalizza il suo campo. È sufficiente che questo lavoro risponda veramente ai bisogni funzionali dei bambini. È questa la preoccupazione maggiore di tutta la nostra pedagogia e la ragion d'essere delle nostre tecniche.

La nostra linea educativa dovrà tener conto e rispettare tre tappe.

La prima di queste tappe si svolge in ambito familiare e non vi insisteremo più a lungo. Tuttavia il bambino che arriva alla scuola materna si trova ancora, se non al 100%, almeno al 50% nel periodo di assestamento. Pertanto, è importante in questa prima fase favorire la ricchezza dell'esperienza e dell'esplorazione *tâtonnée*, che deve essere al più presto utilizzata per la strutturazione della personalità attraverso la prova ripetuta e tenace di tutti i sostegni-barriera e la presa di coscienza della posizione dell'individuo in seno all'ambiente a cui deve adattare le sue reazioni vitali.

In seguito, "lavoro-gioco" funzionale e, in sua assenza, "gioco-lavoro" funzionale. Attraverso queste attività, il bambino, come il cucciolo di gatto, disciplina le sue mani, i suoi muscoli, il suo cervello per soddisfare i suoi bisogni naturali ed esaltare il suo sentimento di potenza. È solo tramite il lavoro che può provare ogni giorno, in ogni momento, questa sensazione euforica dell'essere che domina sempre più l'ambiente, che riporta delle incessanti vittorie per accrescere la sua potenza e la sovranità del suo torrente di vita.

A causa delle complicazioni che essa ha apportato nel gioco dei rapporti individuo-società – bisogni individuali, profitto, soddisfazione – la civiltà attuale ha enormemente contribuito a svilire

questa nozione eminentemente nobile e costruttiva di lavoro. Tale svilimento ha provocato il ricorso ad altri stimoli: l'autorità, il gioco (nelle sue forme più decadenti che abbiamo d'altronde stigmatizzato), il godimento e la perversione, che tentano di controbilanciare l'accrescimento della vitalità nata dalla semplice soddisfazione dei bisogni; il profitto capitalista, con la sua oppressione che fa del lavoro una catena e del lavoratore una vittima e uno schiavo.

Ed è una corrente che sarà, lo sappiamo, difficile da risalire. A tal punto che bisognerebbe unire alla parola lavoro un indicativo che ne contrassegni o l'eminenza o l'abiezione.

Eppure, come è eclatante questa virtù salvatrice del lavoro! La mamma la conosce già bene: ella può lasciare la sua marmaglia inoccupata se ha la fortuna di trovarsi in un ambiente favorevole: casa aperta sulla strada familiare di un paese, situata in mezzo ai campi, nei pressi di un bosco che attraversa un ruscello. I marmocchi vi troveranno le possibilità ideali di esplorazione e di assestamento; si dedicheranno ad un lavoro utile o, in sua assenza, si appassioneranno a dei giochi-lavoro formativi. Non ci saranno né rumore, né lacrime, né risse, né disordine, ma delle urla di gioia, delle corse e dei canti, dei fasci di fiori, degli occhi lucenti e della sana fatica.

Purtroppo le cose sono differenti quando la famiglia è confinata in un spazio ridotto e respingente: i bambini si dedicano allora alle esperienze *tâtonnées* che sono per loro essenziali, ma con i soli elementi a disposizione: posate, fuoco, acqua, corsa in mezzo ai mobili. Ne risultano inevitabilmente rumore, incidenti, liti, disordine, grida, lacrime. La madre reagisce come può, provando di volta in volta con la ricompensa, la minaccia, la punizione... Offre la merenda che induce un istante di riposo, poi l'inferno ricomincia.

Se si sopprimono queste ultime possibilità di esperienza e di lavoro, è ancora peggio: nella stanza spoglia che è per lui come una prigione, il bambino si ritrova realmente rifugiato nella sala d'attesa. E abbiamo già studiato alcune sue reazioni che ne dimostrano sufficientemente il pericolo.

La madre intelligente coglie, d'istinto, le cause intime del dramma e sa porvi rimedio stimolando il lavoro; la ragazzina va ad accendere il fuoco; i piccini aiuteranno a lavare i legumi o andranno a cercare della legna; i più grandi si occuperanno degli animali, vangheranno il giardino, semineranno, planteranno, annaffieranno. Nella misura in cui questi lavori si presentano, non come dei lavori duri, ma come dei lavori-gioco, nascono ordine costruttivo, armonia produttiva, pace, non nell'immobilità, ma nell'azione; tali lavori permettono la soddisfazione subconscia dei bisogni imperiosi dei bambini. La gioia nel lavoro crea dunque armonia, efficienza e felicità.

È esattamente lo stesso a scuola. Se perveniamo a immergere gli allievi in un'atmosfera di lavoro-gioco, se l'uno scrive, l'altro disegna, o ritaglia, o compone e stampa dei testi, o cerca un

documento, o prepara una conferenza, la nostra classe appare come un meraviglioso laboratorio di gioia e di sforzo, un ambiente all'insegna dell'esaltazione benefica della potenza e del potenziale di vita.

È sufficiente che un gruppo di allievi non possa soddisfare il suo bisogno di lavoro, o che vi riteniate autorizzati a imporre un lavoro, perché cessi l'incantesimo e ritorniate nell'impasse del disordine, da cui non uscirete né per mezzo della disciplina né della vostra autorità.

Degli educatori vi diranno: il lavoro è forse, in effetti, il modo ideale di pervenire a questo ordine superiore. Ma non è sempre in nostro potere organizzarlo. Abbiamo anche altri obblighi. La pedagogia ci ha brillantemente insegnato che esistono altre risorse che permettono di conseguire questo stesso interesse e questa stessa pace.

Illusione pericolosa.

Se la madre viene sopraffatta dal rumore e dal disordine, può ristabilire provvisoriamente silenzio e armonia raccontando una storia appassionante, o offrendo un dolce, o portando un piatto di castagne o un cestino di frutta, mettendo in mostra sul tavolo delle immagini e delle fotografie... I bambini si azzittiscono per un momento, fin tanto che dura il diversivo.

Gli educatori in preda ai bambini fanno lo stesso...Le storie, i racconti sono la suprema risorsa degli attimi vuoti, e la scuola ne fa un uso spaventoso. I dolci costano troppo per poterli offrire a tutti, ma i buoni punteggi, i voti, le classifiche, le tabelle d'onore rappresentano anch'essi delle stimolanti promesse che consentono per un attimo di respirare, come i gesti lenti della mamma che spezza le fette di pane che rappresentano la merenda e vi spalma sopra la marmellata. Ma la scuola ha saputo, in più, inventare i giochi perfezionati, che non insegnano forse niente ai bambini – ci si rende conto molto bene di questo – ma che almeno li tengono occupati, li appassionano (ma quanto vale questa passione?) e riservano alla classe pace e tranquillità. Essa dispone anche di libri, del cinema, della radio... Non è davvero in grado di sopperire con successo alla difettosa organizzazione del lavoro?

Ma chi non vede di primo acchito fino a che punto questi non sono che procedimenti minori, di un'efficacia del tutto apparente d'altronde – ed essenzialmente provvisoria – che non risolve né il problema della formazione né quello della vita! Rappresentano la morfina che calma il malato, per un tempo più o meno lungo a seconda della dose di droga, ma che non imbrocca le cause organiche del disordine, del disequilibrio e del dolore. La reazione che segue è più funesta... Il bambino, sulla banchina, è affascinato per un istante dal rullio delle ruote e dalla sfilata meccanica delle portiere animate da raggruppamenti umani. Dimentica il suo fallimento e la sua impotenza al

suono nostalgico di una fisarmonica che anima un passeggero accovacciato sulle sue valigie. Tuttavia rimane sulla banchina: quando il treno smette di sfilare, quando la musica cessa e non esercita più il suo fascino, quando finisce l'incanto, il viaggiatore si ritrova sulla banchina come prima.

Questo lungo giro di parole ci permette di comprendere ora il valore della nostra ventiquattresima legge:

IL LAVORO COME CORRETTORE DELLE REGOLE DI VITA SOSTITUTIVE

Lavoro-gioco, o, in sua assenza, gioco-lavoro costituiscono il processo naturale di soddisfazione da parte dell'individuo dei suoi bisogni essenziali. Nella misura in cui la famiglia e la scuola giungono a organizzarne la possibilità, il bambino acquisisce la potenza, si imbarca con slancio e armonia nella direzione del suo torrente di vita.

Ogni errore o ogni imperfezione nell'organizzazione di questo lavoro si traduce in fallimento o impotenza, nel ritirarsi sulla banchina o nella sala d'attesa, nella nascita di regole di vita sostitutive tanto più virulenti quanto più l'errore e il fallimento sono sensibili.

I palliativi più ingegnosi non sono che palliativi, sempre pericolosi da qualsiasi lato. La via regia rimane l'organizzazione pratica del lavoro.

Qualche ricordo personale illustra la continuità di tale legge. Nella scuola che ho frequentato agli inizi del secolo, vi erano ben poche attività in grado di rispondere ai nostri bisogni. Ed era quella l'ultima preoccupazione degli educatori di allora. Non vi erano che tetri esercizi, riassunti da copiare, preghiere da recitare come una cantilena, testi più o meno intelligibili da leggere. Prestavamo a quel *lavoro duro* l'attenzione strettamente indispensabile, misurata esclusivamente al rigore dell'autorità. Ma, appena tale autorità si allentava, eravamo rigettati nel puro disordine; eravamo davvero come su di una banchina, senza alcuna possibilità di realizzare almeno un po' di quella vita nuova che ci agitava. Inoltre, eravamo seduti in una maniera molto scomoda su delle panche di legno dove i muscoli si anchilosavano, dove le gambe penzolanti non trovavano un punto d'appoggio a loro portata, dovei gomiti si affaticavano ad appoggiarsi al di sopra del loro livello naturale. Dunque, ciascuno, o quasi, si dedicava a qualche pratica sostitutiva il cui ricordo aveva segnato lo spirito più delle aride lezioni del maestro: l'uno si succhiava il dito, l'altro si mangiava le unghie, altri ancora si grattavano la testa per trovarvi i pidocchi, altri si ispezionavano

il naso con ostinazione, fino a farlo sanguinare, talvolta, appositamente, altri con una matita schiacciavano delle mosche, o si dedicavano all'onanismo sotto una delle sue molteplici forme.

E il fatto più caratteristico è questo. La nostra scuola era mista. L'istitutore si assentava abbastanza spesso, sia per andare a sistemare qualcosa nel suo appartamento al primo piano, sia per andare al comune al piano inferiore. Subito i ragazzi – e non soltanto uno o due tra i più viziosi, ma la maggior parte di loro – si drizzavano sul loro banco per agitare il loro organo sessuale. Ciò non generava affatto l'effetto di immoralità che si presuppone. Non si sentiva alcun bisogno sessuale propriamente detto all'origine di questa esibizione. Ma davvero, cosa potevano fare di più interessante e di più virile questi bambini respinti sulla banchina? Non appena si udivano i passi dell'istitutore, tutto rientrava apparentemente nell'ordine; ma che ordine!

Tali pratiche non sono affatto, come le si è spesso considerate, la conseguenza della perversione dei bambini, ma la sola risorsa che resta a degli esseri che la vita scolastica ha respinto sulla banchina.

Non affermiamo ciò per via di una credenza mistica nella purezza innata dei bambini. Ma abbiamo constatato nel corso dell'esperienza che tali pratiche cessano più o meno completamente nella misura in cui il bambino è «impegnato» in un'attività che risponde al suo senso organico della vita. Esse cessavano nella scuola che frequentavo da bambino quando uscivamo da scuola ed eravamo catturati da dei giochi-lavoro appassionanti o da dei lavori-gioco a misura dei nostri bisogni. Non era affatto la sorveglianza degli adulti che ci correggeva, ma la vita e l'azione. La sorveglianza, al contrario, quando è freddamente inibitrice, non sa fare altro che respingere sulla banchina e indurre così, indirettamente, alla soddisfazione celata di questi vizi succedanei.

Quando noi oggi realizziamo, nella nostra scuola, l'atmosfera dei lavori-gioco al servizio della personalità, nell'*humus* fecondo di un ambiente sociale positivo, tutte queste pratiche sostitutive di auto-soddisfazione scompaiono totalmente. L'istitutore può lasciare i suoi allievi da soli per qualche minuto e anche per qualche ora. Se tutto è organizzato affinché essi possano lavorare, senza essere malauguratamente respinti sulla banchina, non verrà loro mai la voglia di dedicarsi a queste pratiche viziose, anche e soprattutto se la scuola è mista.

Ma se si compie il minimo errore, se si verifica il minimo intoppo nel funzionamento del meccanismo, se un bambino non giunge a realizzarsi, se l'autorità dell'educatore si afferma di proposito per mascherare qualche debolezza del sistema educativo, allora riappariranno immediatamente le tendenze degli alunni a inabissarsi nel ricorso alle regole di vita sostitutive.

Questo ci permette dunque di affermare, come una sorta di legge, le condizioni di prevenzione

delle pratiche sessuali deplorevoli e le possibilità che ci restano di correggerle dal momento che l'adulto le ha fatte nascere, le ha sviluppate e già fissate nel comportamento. E lì risiederà una delle migliori gemme di questa educazione del lavoro, di questa moralizzazione organica di tutto il processo di vita dei bambini, di questa ascesa funzionale verso l'ordine, l'armonia, la sincerità, al servizio della potenza vitale.

IV. ALTRE REGOLE DI VITA SOSTITUTIVE

Al fine di far meglio comprendere il processo di nascita, di sviluppo e di correzione di queste regole di vita sostitutive alle quali l'individuo, vinto dalla vita, rimasto sulla banchina o respinto nella sala d'attesa, è costretto a far ricorso, abbiamo esaminato dapprima la forma più grave, non tanto per la sua vera natura quanto per la fatalità di colpevolezza, di interdizione, di perversione che pesa su di essa a causa di una deplorabile comprensione dei veri impulsi infantili.

Ci accingiamo ora a prendere in esame altre regole di vita sostitutive che sono in ogni punto comparabili con quelle esaminate in precedenza – sia per la loro origine che per la loro evoluzione e le loro conseguenze – ma che sono considerate lecite, quindi meno nocive, talvolta anche raccomandate o consigliate. Questo raffronto generico farà luce maggiormente sull'errore di cui la nozione di perversione carica la sessualità, sulla possibile portata e sul significato dei fenomeni che affronteremo.

La famiglia di queste regole di vita sostitutive è purtroppo prolifica e complessa. Nessuno negherebbe probabilmente i legami di parentela di cui abbiamo rivelato le fondamenta, e la cui considerazione è di primaria importanza per il comportamento dell'educatore. Esiste d'altronde tra i membri della stessa famiglia una relazione permanente di discendenza. Una pratica rimossa senza che scomparissero le circostanze che l'hanno suscitata provoca la comparsa di un'abitudine, di una nuova mania, più grave o più anodina, a seconda delle circostanze. È come una corrente in cui si mescolano le impurità che possono decantare, posarsi, o essere respinte verso la riva – ma che talvolta si agglomerano, si combinano, si coalizzano fino a ostruire e a contaminare il letto della corrente. La difficoltà risiede nel risalire verso la fonte, nel ritrovare, lungo questo cammino complesso, l'origine vera di queste impurità per procedere infine alla pulitura essenziale che si impone.

Noi vi aiuteremo a ritrovare questa origine comune; pensiamo di potervi consigliare utilmente riguardo alla pulitura. Dovete cercare di risalire inesorabilmente alla fonte invece di accontentarvi di spiegazioni e trattamenti superficiali che non sono altro che dei palliativi, non sempre ahimè senza pericoli.

Nella nostra lista tratteggeremo tale filiazione, senza pretendere tuttavia di stabilire un percorso immutabile e definitivo in un campo così complesso e a tal punto legato agli errori dell'educazione e all'influenza dell'ambiente familiare, scolastico e sociale. Sulla base dello schema generale che noi

forniamo si dovrebbe stabilire in seguito per ciascun individuo un profilo particolare, secondo le considerazioni particolari che hanno contribuito a modellarlo.

Completeremo innanzitutto la trama che abbiamo incominciato. Abbiamo indicato come regole di vita sostitutive:

la suzione del dito, l'auto-soddisfazione sessuale.

Aggiungiamo:

l'interesse anomalo verso le funzioni di escrezione

che è legato d'altronde:

alla perversione del gusto e all'esaltazione di diverse sensazioni.

Bisogna segnalare qui non soltanto la defecazione e i giochi più o meno banali legati alla funzione urinaria, ma anche l'abitudine di grattarsi il naso o la testa; di mangiarsi le unghie; di grattarsi il corpo fino a scorticarsi; di succhiarsi il braccio fino al bruciore, di pungersi con uno spillo fino a far fuoriuscire il sangue. È da notare che, come nel caso dell'auto-soddisfazione sessuale, è sempre quando sono più o meno brutalmente e definitivamente respinti sulla banchina che i bambini si dedicano al loro vizio più o meno clandestino. Se essi non possono dedicarsi all'onanismo, a scuola per esempio, allora si mangeranno le unghie, perché bisogna assolutamente cercare una soluzione.

Si tratta di regole di vita generiche. Alcune si attenuano e scompaiono, mentre altre si intensificano, si diversificano, si ingigantiscono fino a dominare il comportamento. Citeremo qualche altra forma di auto-soddisfazione, non per rendere estenuante la questione, ma per mostrare il valore permanente e generale di queste osservazioni.

L'esaltazione anormale di diverse sensazioni conduce all'ingordigia, alla voracità e alla ghiottoneria. Tale evoluzione ha, senza alcun dubbio, un'origine fisiologica determinante che fa sì che il bambino respinto sulla banchina si orienti verso questa soddisfazione dei suoi bisogni di potenza piuttosto che verso altri. Non sarebbe dunque irrilevante ricercare e studiare le cause determinanti, per eliminarle, se è possibile, o attenuarle. Faremo riferimento all'alimentazione artificiale del lattante che ingurgita una quantità eccessiva di una bevanda che non è adatta a lui; di conseguenza la digestione sarà più lenta e lo stomaco si dilata; lo stomaco in seguito avrà bisogno di ancor più grandi quantità di nutrimento affinché possa essere soddisfatto il bisogno di alimentarsi. E più si mangia, più lo stomaco tarda a dichiararsi soddisfatto. Lo stesso vale per quegli individui e quei bambini presso i quali non funziona più del tutto quella chiave che chiude lo stomaco, e che mangerebbero continuamente.

Tale ingordigia mantiene un grande posto nella vita, soprattutto durante i periodi inquieti e sfasati in cui sono molto comuni i rischi di fallimento e i respingimenti sulla banchina. Essa evolve solitamente in bisogno di bere, di ingerire qualcosa che riscalda e procura l'indispensabile eccitazione. La prova del fatto che essa rappresenta un tipo di regola di vita sostitutiva è che essa caratterizza coloro che sono rimasti sulla banchina. L'individuo ha perso il suo treno e se ne sta lì, senza scopo e senza interesse, ripiegato sui propri guai. Come il giocatore che quando perde beve un sorso per rifarsi, si dirà, ma quel bicchiere di vino gli ridona semplicemente l'euforia artificiale di cui ha bisogno.

Si penserà forse che ciò significa andare a cercare molto lontano l'origine dell'alcolismo, o almeno della mania di bere. Nessun errore, tuttavia, poiché il rimedio previene sempre e guarisce questa tara (se presa in tempo): l'individuo travolto, entusiasmato da un lavoro-gioco non pensa più a bere e il nutrimento più semplice gli è sufficiente per placare la sua fame. È perché era stato respinto sulla banchina che aveva fatto ricorso ai suoi vizi per ritrovare, anche solo per un istante, l'illusione della potenza desiderata.

Questo bisogno di bere, di provare l'indispensabile esaltazione del palato, è accentuato da altre pratiche di cui occorre cercare l'origine nel comportamento familiare nel corso della prima infanzia.

Il bambino non ha ottenuto le soddisfazioni essenziali che reclamano i suoi bisogni normali: egli ha ancora fame; vorrebbe uscire e respirare, o muoversi, agire, sperimentare; forse si è scontrato con qualche ostacolo momentaneamente insormontabile: sconfitta in una battaglia o in una competizione, caduta, paura, inferiorità manifesta faccia a faccia con i suoi compagni. Piange perché è provvisoriamente vinto, sulla banchina. Ci sarebbero dei modi – che noi abbiamo indicato – per aiutare il bambino a ritrovare potenza e soddisfazione di sé: l'offerta di un lavoro-gioco che esalterebbe tale potenza. Si tratta di un rimedio efficace e definitivo, che necessita però di misura, attenzione, autocontrollo e volontà educativa.

La mamma purtroppo conosce un rimedio ben più pratico: ecco una caramella, o una zolletta di zucchero, o un lecca lecca. Il bambino prova, come nel caso dell'auto-soddisfazione sessuale, a cui queste pratiche sono legate molto strettamente, un'eccitazione e una soddisfazione artificiale che sostituiscono per un momento la soddisfazione naturale e normale che non ha potuto raggiungere. L'abitudine diventerà ben presto regola di vita, e sarà tanto più esigente quanto più sembrerà all'origine lecita, consigliabile, e come tale realmente integrata nella vita corrente.

Il bambino non osa uscire o sente la paura invaderlo: «Dammi una caramella allora!...» Egli è

stato percosso e piange: «Una barretta di cioccolato!»... A lui non piace questo piatto: «Dagli una tartina di marmellata!...». Ma se il bambino fosse dominato dall'esaltazione di un lavoro-gioco in grado di procurargli una sufficiente soddisfazione del suo bisogno di potenza, o se fosse semplicemente catturato da un gioco-lavoro, non avrebbe più bisogno di ricorrere a delle regole di vita sostitutive che vengono superate e dominate da un ritmo di vita superiore, creatore e vincitore... Il processo, lo si vede, è sempre lo stesso.

L'adulto non osa più prendere dei lecca lecca o mangiare delle caramelle o delle tartine di marmellata. Allora mastica dei chewing-gum o del tabacco, oppure fuma. E la diagnosi non varia: quando l'uomo è totalmente catturato dall'interesse per un lavoro-gioco, o dalla febbre di un gioco-lavoro, non pensa più a fumare. Ma quando è respinto sulla banchina, un bisogno imperioso reclama una soddisfazione che procura l'esaltazione artificiale – in mancanza di altro – del bisogno di potenza. L'uomo mastica tabacco o fuma. E lo fa con tanta più rabbia quanto più è stato respinto con disprezzo disumano sulla banchina o nella sala d'attesa. Egli si spazienta perché le cose non sono andate come desiderava: «Accendiamo una sigaretta!» Egli è là, seduto, impaziente e inquieto perché un ospite ritarda a un appuntamento: sigaretta su sigaretta! Non sa quale atteggiamento assumere dinanzi a un individuo o a un avvenimento: prende la sua borsa per tabacco.

Non c'è niente di così caratteristico per questo soggetto quanto il seguire il lavoro del viaggiatore che è appena salito con difficoltà sul treno e si è sistemato mentre il treno era in partenza. Siccome ha rischiato di fallire, siccome è ancora sotto il colpo dell'emozione e non trova intorno a lui l'aiuto che gli permetterebbe di ristabilire il suo equilibrio, tira fuori la sua scatola di cachou, oppure prepara una sigaretta. Il surrogato compensa la deficienza e dona l'illusione della potenza.

I TIC E I DISTURBI NERVOSI

Perché gli individui respinti sulla banchina o nella sala d'attesa si dirigono verso regole di vita così diverse, per cui uno si dedica all'auto-soddisfazione sessuale, l'altro alla bulimia, all'abitudine di bere o di fumare, e un altro si ostina a mangiarsi le unghie o a succhiarsi il pollice?

Il processo determinante è ancora una volta quello dell'esperienza *tâtonnée*. Il bambino in difficoltà prova un po' di tutto, come la casalinga a cui manca l'olio in tempi di crisi prova diversi surrogati che le consigliano. Ella compie dei tentativi, sperimenta! Ed entra in gioco non soltanto il gusto, i possibili pericoli di intossicazione, l'uso più o meno vantaggioso che essa ne fa, ma anche il

prezzo, la facilità di procurarselo, la pubblicità che la indirizza nella scelta, o forse semplicemente la più o meno grande simpatia che prova per il droghiere che glielo offre. Tutto ciò deve essere preso in considerazione; tutti questi argomenti sono inconsciamente esaminati e soppesati dalla casalinga. Le esperienze sono compiute istintivamente e senza la minima oggettività. Bisogna decidersi se si vuole mangiare! Allora compie la sua scelta, forse semplicemente perché tale prodotto è in vendita dal droghiere vicino casa. E questa scelta sarà presa anche in futuro, poiché non si ama il dubbio e il rischio, poiché si ha bisogno, per facilitare il comportamento, che la scelta si cristallizzi al più presto in una regola di vita che non necessiterà più di alcuno sforzo di decisione. Quando ci si recherà dal proprio droghiere gli si chiederà il surrogato d'olio che si prende di solito. Non ci si scomoda per andare da un altro commerciante che potrebbe avere un altro tipo di prodotto, forse migliore. Il commercio e la pubblicità conoscono la debolezza di queste tendenze umane: si impegnano a canalizzare la clientela nelle regole di vita che ritengono tenaci e fedeli.

Il bambino procede allo stesso modo, inconsciamente. Egli è lì, sulla banchina, e ha bisogno a ogni costo, per vivere – ed egli vuole vivere – di riacquistare un minimo di potenza, o almeno l'illusione di questa potenza. Egli si orienta verso l'uno o l'altro surrogato secondo l'inclinazione congenita o fisiologica. L'abbiamo già detto: un prurito inopportuno, o una irritazione alle parti intime può indirizzarlo verso la soddisfazione erotica; una infiammazione accidentale del tubo digerente lo renderà incline alla ghiottoneria; una cattiva alimentazione iniziale provocherà la dilatazione dello stomaco e predisporrà alla bulimia; inoltre, il caso ha voluto che è in questo momento critico che i bambini gradiscono le caramelle; l'inconsapevolezza della mamma che si è ripiegata ciecamente sul surrogato, che poco a poco va imponendosi; la mancanza d'aiuto nell'ambito familiare o sociale; e l'impossibilità di trovare nella natura la soddisfazione compensatrice indispensabile.

Se, lo si vede, le determinanti della scelta del surrogato sono complesse in quanto risultato dell'esperienza *tâtonnée*, la causa del bisogno è sempre la stessa, ed è su questo punto che dobbiamo senza sosta porre l'accento: il bambino è stato respinto sulla banchina. Da questa concezione profonda derivano tutti i nostri insegnamenti pedagogici.

Il bambino è, molto spesso, rimasto sulla banchina per impotenza fisiologica o a causa di una malattia. Se i genitori avessero previsto o corretto questa mancanza mediante una tecnica terapeutica o alimentare più naturale e più efficiente, il bambino non avrebbe avuto né irritazione, né prurito, né debolezza di stomaco.

Se, per lo meno, la mamma avesse compreso lo stato di incertezza, di turbamento e di inferiorità in cui si trovava il suo bambino, avrebbe potuto aiutarlo a riaffermare e seguire una linea di vita normale, avrebbe potuto aprirgli un compartimento per evitare il pericoloso respingimento sulla banchina. Avrebbe condotto suo figlio verso un lavoro-gioco o un gioco-lavoro che lo avrebbero riposto nel torrente normale della vita. Il ricorso a regole di vita sostitutive sarebbe stato superfluo.

E anche quando il bambino ha provato le soddisfazioni sostitutive che sono come il segnale dello squilibrio vitale, non è ancora troppo tardi per reagire, a condizione che si faccia appello al solo rimedio efficace: l'attività lavorativa in un ambiente positivo.

La casalinga ha scelto un determinato tipo di surrogato d'olio. Ma se domani scopre che è possibile trovare dell'olio vero nella città vicina, non esiterà a spostarsi per procurarsi questa soddisfazione naturale: assaporare dell'olio vero! Perché ella ha ancora, nel palato, nell'olfatto, nelle abitudini, in tutto il suo corpo, la sensazione di quell'olio e perché non si è ancora sufficientemente abituata al surrogato che ha appena provato. Tuttavia, se userà per mesi e per anni un surrogato d'olio soddisfacente, anche se l'uso è dannoso, continuerà ad utilizzarlo anche quando ricomparirà l'olio autentico, dandovi questa sconcertante spiegazione: «Oh! Noi siamo abituati a quest'olio che fa bene come l'olio naturale...Perché cambiare?».

È lo stesso cieco ragionamento che fa il bambino nel momento in cui il ricorso accidentale è divenuto regola di vita, e che rimane tale, contro ogni dimostrazione.

Tuttavia bisogna che l'olio dia un minimo di soddisfazione e che non presenti troppi inconvenienti. Se si rivela troppo caro, se il gioco non vale la candela, se gli si attribuiscono, a torto o a ragione, dei malesseri più o meno gravi, o se ne vieta radicalmente l'uso, allora si brancola verso altri surrogati.

Questo è ciò che fa il bambino. Aveva provato una sorta di soddisfazione sessuale, ma gli è stato vietato spaventandolo a tal punto riguardo ai suoi fatali effetti che non ha osato continuare. Egli desidererebbe delle caramelle, ma non può comprarne. Rimane comunque sulla banchina, costretto a ripiegare su qualsiasi soluzione, buona o cattiva. E questa soluzione, affinché sia possibile, deve essere ben nascosta o travestita, così che l'autorità inflessibile non possa riconoscerne l'origine colpevole.

Il bambino è rimasto sulla banchina; non è riuscito a trovare posto nei compartimenti davanti ai quali si è ostinatamente presentato; l'impiegato lo ha brutalmente strappato dalla portiera a cui si aggrappava disperatamente; oppure ha sbagliato direzione ed è dovuto ritornare sui suoi passi. Si era rifugiato nella sala d'attesa dove aveva trovato un modo, solitario o meno, di raggiungere un

punto massimo di potenza, una ragione, provvisoria o meno, di durare e di lottare, ma l'impiegato lo aveva cacciato di nuovo. Lo si è sorvegliato con una tale minuzia poliziesca, lo si è a tal punto braccato e impaurito che la permanenza stessa in quella stazione è divenuta per lui intollerabile. Cosa fare dunque? Morire?...Chi lo sa: nascondersi, camuffarsi, fare il malato, o anche il morto, come quegli insetti che sanno simulare perfettamente l'immobilità quando sono in pericolo!

Sono queste prove, generalmente molto laboriose, che si traducono in disturbi tanto incomprensibili quanto gravi, e che sono così bene mascherati che l'individuo stesso è come preso in trappola. Si tratta dei tic, in particolare del viso, della balbuzie più o meno accentuata che può diventare mutismo; dei tremori, del ballo di San Guido³⁶¹; delle malattie più o meno misteriose che obbligano il capo stazione a interessarsi al paziente che giace sulla banchina e che trasformano momentaneamente un ambiente respingente e spietato in un ambiente favorevole e piacevole; delle crisi nervose più o meno accentuate; delle inspiegabili complicazioni digestive o intestinali; di certi segnali di paralisi; delle fobie alimentari, tra cui l'anoressia.

In questo campo così delicato, l'individuo continua ad andare a tentoni, tenta diverse soluzioni per attenersi a quelle che sembrano riuscire e che si fissano in regole di vita. Dico sembrano, poiché non sono altro che delle soluzioni dettate dalla disperazione.

In una città bombardata di notte, le vittime vanno a tentoni da un rifugio all'altro, alla ricerca della più grande sicurezza. Dinanzi a una cantina sfondata, noi che vediamo le cose dall'esterno, freddamente, ci stupiamo che la vittima si sia ostinata a rimanere in quel rifugio blando quando aveva a due passi un blockhaus collaudato. Ma se è rimasta così in un rifugio troppo labile, è senza dubbio perché non ha potuto fare altrimenti, oppure perché ignorava la prossimità del blockhaus, o perché ha giudicato troppo pericoloso continuare i suoi *tâtonnements*. La soluzione adottata non è forse la migliore. È per lo meno quella che, a conti fatti, ha giudicato la migliore, altrimenti avrebbe evidentemente cercato altrove.

È lo stesso per quanto riguarda la salute fisiologica e psichica. Questa necessità dell'esperienza *tâtonnée* e l'urgenza di trovare una soluzione che permette alla vita di continuare, spiegano l'imperfezione, l'irrazionalità, il carattere talvolta enfatico delle soluzioni adottate. Questo ragionamento ci permette di apportare qualche chiarimento nel dibattito che separa i terapeuti dagli psicologi. I primi, per via della loro formazione, sono inclini a non vedere altro che la malattia, d'altronde etichettata e definita, nella quale non distinguono che le cause esclusivamente materialiste, senza rapporto con il comportamento individuale e sociale. Se il bambino ha un

³⁶¹ Nel testo «la danse de Saint-Guy», che corrisponde all'espressione figurativa italiana «il ballo di San Vito» [N.d.T.].

tremolio nervoso, se inizia a balbettare o se soffre di anoressia, è perché un certo organo è malato, è perché un microbo è venuto a stravolgere il funzionamento del meccanismo; tutto ciò non è, lo vedremo, totalmente fallace, ma troppo esclusivo, troppo assoluto, come se l'individuo non fosse che un assemblaggio anonimo di organi e di ingranaggi, estraneo all'ambiente, e come se le cause esterne non potessero, non dovessero influire sul funzionamento interno. Anche i medici sono disorientati di fronte a questi malati ribelli al loro trattamento, che sembrano sentirsi a proprio agio nelle proprie affezioni, che fuggono davanti alle diagnosi impossibili, soggetti a delle disorientanti guarigioni miracolose.

Gli psicologi tendono a credere che, per delle ragioni subconscie che non possono d'altronde sbrogliare che in maniera imperfetta ma che sarebbero indipendenti dal meccanismo fisiologico, l'individuo sprofonda pericolosamente in certe tare tenaci che sono le nevrosi. È bene che essi abbiano posto l'accento sull'influenza subconscia nell'innescamento e nell'evoluzione di questi disturbi.

Le nostre osservazioni ci permettono di meglio districare le vie di questi complessi nevrotici e quindi di intervenire più efficacemente, sia per prevenirli sia per attenuarli o debellarli.

Bisogna dunque considerare:

1. L'atmosfera di turbamento, di disperazione, quindi di estrema urgenza che presiede a tale suprema esperienza. Non ci si meraviglierà allora di certe anomalie incomprensibili, né del fatto che l'individuo si sia così smarrito in cammini impossibili che non portano che a dei vicoli ciechi.
2. Il disturbo congenito: quando si spinge un motore oltre le sue possibilità, è sempre la parte debole che cede. Se i pistoni sono un po' usurati, sono loro che cedono; se il carburatore è irregolare, sarà lui a provocare il guasto per soffocamento e asfissia. Queste tare tuttavia non erano altro, all'origine, che una sorta di debolezza relativa che avrebbe potuto correggersi e compensarsi con un andamento normale, e non si sarebbero forse mai aggravate senza l'errore che ha sfasato l'intera macchina.

Il bambino è lì, sconvolto, sulla banchina. Una contrattura brusca del viso, più accentuata da un lato, lo assilla per via della sua ripetizione nervosa. In altre circostanze non se ne accorgerebbe nemmeno. Si passa cento volte per una strada familiare senza notare la minima anomalia nella forma degli alberi né nella loro proiezione possente sullo sfondo scuro del cielo. Ma basta essere spaventato perché quei profili e quelle ombre si trasformino in fantasmi apocalittici. Il bambino, impaurito, inquieto, minacciato, inseguito, interpreta in modo tragico una banale contrattura. Egli

vede in essa sia una nuova minaccia, sia forse un modo di ristabilire il suo equilibrio e di superare gli ostacoli. Egli attribuisce a questa contrattura un'attenzione morbosa che finisce per accentuare il processo. Il tic è nato. Se l'individuo lo interpreta come un mezzo benefico, lo conserverà e diverrà regola di vita.

Oppure, in questo stesso stato di timore e di disperazione, l'individuo avvertirà all'improvviso una certa difficoltà nel muovere la lingua. Egli interpreterà questa mancanza come una conseguenza del suo sconforto o forse anche come una punizione soprannaturale per dei reati immaginari di cui la sua coscienza braccata lo accusa. Ne risulterà un tic che tenderà a divenire una regola di vita: la balbuzie.

Oppure, il bambino avvertirà, dinanzi alla sua angoscia, come all'apparire di un fantasma, il suo cervello svuotarsi, le sue membra tremare. Egli sverrà. Ma tale svenimento sarà interpretato dal bambino come una conseguenza della sua triste situazione di perenne respinto. Se lo si è preso, lo si è portato al caldo in un angolo riparato; se ha visto delle persone interessarsi alla sua sorte, il bambino crederà inconsciamente di aver trovato una soluzione alla sua situazione precaria. Ci sono buone possibilità che un processo che è relativamente riuscito lì dove avevano fallito tanti altri venga ripreso misteriosamente dall'organismo e mutato in regola di vita.

Questa è l'evoluzione complessa.

Se il bambino non avesse avvertito questa contrattura nervosa del viso, o la difficoltà insolita a muovere la lingua, non avrebbe senza dubbio avuto né tic né balbuzie, malgrado lo stato di angoscia sulla banchina. Il bambino avrebbe cercato altrove una soluzione. Se il suo organismo non fosse stato né fiacco né affaticato, se il suo cervello fosse stato saldo, i suoi nervi e il suo cuore senza punti deboli, il bambino non avrebbe ceduto a questa sorta di svenimento che si è in seguito ripetuto e fissato. Avrebbe cercato ancora altrove.

Possiamo fornire dunque qualche indicazione efficace sulla prevenzione o la cura dei tic, delle manie, dinanzi ai quali la medicina si dimostra totalmente impotente e per il trattamento dei quali la psicoanalisi ha indicato una terapia la cui complessità e delicatezza sono praticamente sconfortanti.

La nostra azione si compierà alternativamente o simultaneamente in tre direzioni differenti.

1. Se evitiamo che l'individuo venga respinto ostinatamente, brutalmente, sulla banchina, cacciato dalla sala d'attesa; se riusciamo ad aiutarlo a trovare in ogni circostanza delle soluzioni normali ai gravi problemi posti dalla vita, ci sono grandi possibilità che non nascano in lui né manie, né tic, né nevrosi. Se vedete questi disturbi delinearli, non

aspettate oltre per reagire, non con un maldestro divieto che non farebbe che precipitare il processo, ma correggendo gli errori i cui disturbi costituiscono il segnale. Bisogna ad ogni costo aiutare i bambini a riprendere il cammino, realizzare delle occasioni di successo e di trionfo, badare alla permanenza del loro sentimento di potenza. Abbiamo dato sufficienti consigli in merito a questo argomento affinché ciascuno, in determinate circostanze delicate, provi a rettificare, come dovrebbe, la posizione e l'utilizzo dei sostegni-barriera di cui abbiamo rivelato la funzione determinante.

2. Se le circostanze vi obbligano a forzare il vostro motore, provvedete in modo particolare al suo perfetto funzionamento. Aggiustate e rinforzate i pezzi deboli che potrebbero rompersi. Probabilmente così arriverete, malgrado tutto, al culmine della salita dove potrete finalmente riprendere fiato. Prendetevi cura più che mai del corpo del vostro bambino; evitate la degenerazione degli organi; evitate l'eccitazione, l'errore alimentare o respiratorio; cercate di conservare il più possibile la potenza dell'energia e dell'armonia vitale. Non potrà esserci guarigione senza la scomparsa dello squilibrio fisiologico funzionale che ha indirizzato il *tâtonnement* verso strade pericolose dove non si incontrano che surrogati, illusione e impotenza.
3. Può accadere purtroppo che vi dimostrate incapaci di ristabilire la funzione positiva dei sostegni-barriera, qualcuno dei quali, lo sappiamo, sfugge alle vostre possibilità. I bambini sono sulla banchina e voi non riuscite a farli imbarcare. Non vi resta così che una risorsa: la regola di vita sostitutiva. Tuttavia, anziché lasciare il bambino dedicarsi a una faticosa esperienza *tâtonnée* al fine di trovare una soluzione accettabile, potete aiutarlo e guidarlo nella ricerca di regole di vita che, anche se sostitutive, sono meno nocive; potete guidarlo verso quelle regole che gli permetteranno di raggiungere l'esaltante potenza.

Il vostro bambino è sulla banchina. Potete accompagnarlo nella sala d'attesa, o nel bar, oppure spazientirvi a fare maniacalmente con lui cento passi. Ma potreste forse anche consigliarlo utilmente, indirizzarlo verso altre possibilità che ora ci accingiamo a prendere in esame.

V. ALCUNE REGOLE DI VITA SOSTITUTIVE CHE POSSONO DIMOSTRARSI BENEFICHE

A. IL GIOCO

L'individuo è sulla banchina, solo e stanco. Lo ritroviamo seduto tristemente, rannicchiato su se stesso – fisiologicamente e psicologicamente – ad ascoltare il suo cuore battere, a spaventarsi per un dolore nel petto, per un bruciore di stomaco o per una contrazione dei muscoli del viso. Oppure lo si vede intento a mangiare, o a dirigersi verso il bar... o verso il gabinetto. Oppure lo vediamo rifugiarsi nella sala d'attesa. Abbiamo visto la complessità delle conseguenze di queste possibili avventure.

Tuttavia è possibile che l'individuo, ben equilibrato, non soffra di nessun disturbo congenito suscettibile di predisporlo a una qualsiasi di queste soluzioni maligne. È là sulla banchina, ma sente ancora in lui sufficiente brio per riconquistare la potenza. Non avverte né il bisogno di mangiare né quello di bere, e c'è troppa vita in lui perché vada passivamente a rinchiudersi nella sala d'attesa.

Ma cosa fare? La vera vita gli è provvisoriamente preclusa. Poco importa! Egli immagina di agire, di lottare, di riconquistare la potenza, di dominare nuovamente e di compiere malgrado tutto il suo destino. Il bambino si mette a giocare, realizzando come può, in un ambiente a sua misura, con i materiali di cui può disporre, i gesti vitali ed essenziali che non ha potuto compiere nell'ambiente normale. Si tratta del *gioco-lavoro*, surrogato del *lavoro-gioco*, di cui abbiamo descritto in altra sede le caratteristiche specifiche, che degenera facilmente, sotto l'effetto dell'esempio, dell'eccitazione fisiologica o del disordine psichico, in *gioco di compensazione psichica*, in *gioco d'azzardo* e in *gioco-hashish*, di cui abbiamo denunciato la nocività tanto pericolosa e tenace quanto quella delle peggiori regole sostitutive di vita che abbiamo passato in rassegna³⁶².

Se, dopo qualche istante di gioco, l'individuo riesce ad imbarcarsi e a realizzare malgrado tutto l'essenziale della sua vita, va tutto bene. Altrimenti, resterà sulla banchina a giocare, realizzando così nell'immaginario, come in un sogno nebbioso, nel mondo della sua creazione, con una mimica, un comportamento e un ritmo adeguati, un modo di vivere distaccato dalla vita vera, ma che spesso corre parallelamente ad essa, fino a confondersi talvolta con essa; un modo di vivere che non rappresenta esattamente la vita, ma che ne procura, in misura ridotta, le stesse soddisfazioni

³⁶² *L'éducation du travail*, op. cit.

di potenza e di superiorità.

Questa regola di vita, in mancanza di meglio, è malgrado tutto benefica poiché evita all'individuo respinto sulla banchina il pericolo delle deviazioni viziose che abbiamo esaminato. Se si scorgeranno delle possibilità accettabili di vita autentica, dunque del tutto simili a quelle offerte dal gioco-lavoro, si abbandonerà il gioco per accedere al lavoro; la regola di vita basata sul gioco-lavoro scivolerà impercettibilmente verso la regola di vita basata sul lavoro. È questo che ci ha fatto considerare il gioco-lavoro come un surrogato, un sostituto del lavoro-gioco, desiderato tutte le volte in cui il lavoro-gioco non può essere realizzato e suscettibile di salvare il bambino dai pericoli legati agli errori dei sostegni-barriera.

Si comprende dunque che queste raccomandazioni non si possono applicare al gioco che degenera in gioco di compensazione psichica, in gioco finalizzato alla vincita o in gioco-hashish. Questi ultimi conducono a una regola di vita pericolosa e malefica, del tutto comparabile alle regole di vita nevrotiche. Paragonate l'accanimento alla vincita del cattivo giocatore o l'auto-soddisfazione del bambino ossessionato da certi giochi-hashish alle pratiche erotiche e alla soddisfazione bulimica, comprenderete la necessità di porre tutte queste manifestazioni su uno stesso piano, con le stesse cause, gli stessi strumenti di prevenzione e di cura.

B. SUPERSTIZIONE E RELIGIONE

Nell'individuo rimasto sulla banchina, in preda a un'angosciante agitazione, ossessionato da questa pseudo-vita frutto del fallimento e dell'impotenza, sovrastato dal muro della notte che argina l'avvenire, probabilmente non si verifica nessuna delle reazioni poc'anzi prese in esame. Egli si mette a camminare di lungo e in largo facendo risuonare e contando i suoi passi, attribuisce un'importanza esagerata a certe coincidenze, fa tre passi, poi tre passi ancora, poi di nuovo tre passi e si persuade che qualcosa accadrà allorché avrà fatto nuovamente tre volte tre passi. Ed effettivamente ode il rombo di un'automobile. Semplice coincidenza evidentemente; tuttavia l'individuo inquieto crede di scorgere un'azione possibile sulla natura o un'influenza sul corso degli eventi, l'una e l'altra suscettibili di ridonargli potenza e superiorità.

Arriva una macchina con un rombo fortissimo che lo agita fin nelle viscere. L'individuo, più sconvolto che mai, crede che sia giunta la sua ultima ora e si affida a tutte le forze che ritiene capaci di salvarlo. Smette di respirare e si dice che riprenderà a farlo solo quando la macchina si sarà fermata. Se questo rimedio avesse accidentalmente successo, l'individuo si convincerebbe di aver

scoperto uno strumento di potenza da mettere in pratica nelle circostanze difficili della vita.

Oppure penserà a sua madre morta, a suo padre, o a una qualsiasi persona alla quale è affezionato, e crederà di detenere una forza a cui poter fare appello nuovamente in un momento di pericolo.

Oppure guarda il cielo e crede di individuare nelle nuvole dei segni familiari, o delle figure fantastiche nate dai sogni. Cammina e la luna sembra seguirlo; si rivolge alla sua ombra fedele che non l'abbandona mai. Si affida di volta in volta a queste virtualità. Se il sostegno si dimostra efficace, egli vi si regge; e più esso sembra efficace, più vi si regge.

L'uomo, soprattutto in questo campo, non è esigente in fatto di esperienza *tâtonnée*. Ci sono così tanti misteri intorno a lui, così tante barriere respingenti! È sufficiente che egli trovi un sasso, un ramoscello saldo a cui aggrapparsi... Egli dimentica ben presto tutti i *tâtonnements*, tutti i fallimenti successivi e ripetuti, per considerare esclusivamente il successo che una volta per caso ha coronato l'esperienza.

Questo basta per spiegare l'ingenuo *tâtonnement* del bambino che si appella alle potenze misteriose tutte le volte che le potenze autentiche lo respingono, e la persistenza nel corso degli anni di tutte le pratiche empiriche, di tutte le tradizioni fissate in gesti, proverbi, incantesimi, regole di vita o sortilegi.

Tutto è valido. Attraverso la legge del puro caso, qualche volta accade che il sortilegio riesca, o che il proverbio dica il vero. Si dimentica improvvisamente l'infinità di volte in cui la magia ha fallito.

E più il pericolo è grande, meno si è esigenti. Gli individui forti che proseguono per la loro strada possono ridere dei poveri esseri che sono stati respinti sulla banchina e che implorano, invocano e pregano. Se si trovassero, però, in un rifugio al riparo da una pioggia di proiettili che minacciano di colpirli da un momento all'altro, essi ricorrerebbero a qualsiasi mezzo, proverebbero qualsiasi rimedio senza eccezione: rievocare il ricordo della madre, o della santa vergine che ne costituisce l'idealizzazione, implorare Dio o i suoi santi, pregare, farsi il segno della croce, autopunirsi, o credere perdutamente... Se per caso tutto ciò riuscisse!

Credo sia sbagliato considerare su un piano troppo intellettuale, troppo sapientemente psichico, troppo idealizzato, il problema dei ricorsi dell'individuo alle forze misteriose che lo circondano – ricorsi di cui la religione costituisce il risultato. Bisogna vederci anzitutto dei tentativi compiuti dall'individuo ricacciato sulla banchina o respinto nella sala d'attesa per ritrovare il minimo di potenza indispensabile che gli negano gli ordinari sostegni-barriera della natura, della famiglia o

della società.

In virtù del principio permanente di sicurezza nella ricerca della potenza, nel timore di ritrovarsi nuovamente senza sostegni sulla banchina, l'individuo si aggrappa al primo spiraglio intravisto, alla prima prova riuscita: animismo, superstizione, incantesimi, tradizionalismo, pratiche di magia, costituiscono per il bambino degli strumenti per ritrovare o conservare la propria potenza. Offritegli un modo più efficace di ritrovare o di conservare tale potenza, ed egli abbandonerà le pratiche precedenti. Entra qui in gioco, però, una forma *mentis* che rende laboriosa questa evoluzione. Negli attimi che separano il lampo dal rombo profondo del tuono, ascolto il mio cuore e provo a fermare il respiro per vedere se questo sforzo interiore riuscirà – chissà? – ad allontanare il pericolo. Oppure compio dei gesti di invocazione; pronuncio le parole che mi sono state suggerite in quanto efficaci; accendo un cero e prego Dio o i santi; minaccio la forza cieca, o le prometto ricompensa, fedeltà, servilismo, nel caso mi risparmi; propongo un vero e proprio accordo... Provo molteplici rimedi per poi dare la preferenza un'altra volta a quello che sembra aver avuto successo. Mentre invocavo un santo, il cielo si è aperto e un raggio di sole è filtrato attraverso le nuvole per venire ad illuminare tale santo nella sua nicchia; e il tuono ha smesso di rimbombare. Sono convinto quindi dell'effetto magico delle preghiere balbettate, delle invocazioni, delle promesse fatte. Comunico il risultato meraviglioso del mezzo impiegato, così come si indicano con compiacimento e orgoglio ai malati i rimedi che hanno avuto apparentemente successo. Si troveranno sempre degli individui credenti oppure avveduti, o tutti e due insieme, per speculare su questo bisogno di sicurezza e creare un organismo di prevenzione e di difesa contro i rischi che l'ingegnosità individuale, familiare o sociale non ha ancora saputo sovrastare.

E questa è, in fondo, spietatamente semplificata, la storia delle religioni.

Si dice talvolta che la religione è un bisogno profondo dell'individuo. È un po' come giocare con le parole. C'è il bisogno profondo dell'essere minacciato dal mistero o dall'ignoto e che, respinto sulla banchina, si è ridotto a tentare di tutto per riconquistare la potenza e uscire dall'impasse. Che si trovi una via d'uscita, e cessino così gli appelli alle forze misteriose e il bisogno religioso. Si dirà forse che l'uomo, spinto lontano dal suo genio, incapperà sempre in qualche impasse, ma si tratta di un tutt'altro modo di considerare il problema religioso.

La realtà è che magia e superstizione indietreggiano inesorabilmente allorché avanza la conoscenza, cresce la sicurezza, aumentano le possibilità per gli individui di conquistare e di conservare la potenza che è l'elemento vitale del loro divenire.

Il bambino ha paura del tuono; egli invoca le forze occulte per proteggersi. Tuttavia, il giorno in

cui saprà che il tuono stesso non costituisce alcun pericolo, temerà soltanto il fulmine, il che è razionale. E se l'esperienza gli ha mostrato con certezza che non ha nulla da temere in una casa provvista di parafulmine, egli non temerà più il temporale; potrà anche provare una certa soddisfazione nel sentire il temporale intorno a lui trovandosi al riparo, così come si prova una egoista soddisfazione nel contemplare, attraverso le finestre di un confortevole appartamento, l'uragano torcere gli alberi e la pioggia inondare il camino. Il povero viaggiatore, nel bel mezzo dell'acquazzone, ricorre forse a degli incantesimi, oppure invoca Dio o i santi per non affondare. Colui che si trova al riparo non avverte affatto il bisogno di pregare poiché non si sente minacciato. Il nostro viaggiatore inquieto prova anch'egli la soddisfazione del trionfo nel momento in cui si trova al riparo sotto un buon ombrello o sotto un impermeabile, o se viaggia in un'auto stabile che si burla del temporale, fino al momento in cui il motore inondato si rifiuta di funzionare; in tal caso l'autista inesperto, incapace di riparare il guasto, invoca a sua volta Dio e i santi, il suo custode san Cristoforo, la fortuna o il suo numero preferito, o quelle pratiche di incantesimo che precedentemente hanno avuto successo.

Quello che abbiamo poc'anzi detto a proposito del temporale vale per tutte le circostanze della vita. Udite un rumore insolito in casa. Presagite un pericolo che non riuscite ad identificare. Voi siete là, sulla banchina, impotenti e indecisi. Ricomincia allora tutto il processo dell'esperienza *tâtonnée*, dalla magia alla preghiera, dalla promessa di devozione ai santi alla messa che placherà gli animi. Ma nel caso in cui perveniate a scoprire l'origine del rumore, il bisogno religioso svanisce di colpo. La conoscenza ha sconfitto la magia empirica.

È perché la nostra conoscenza è ancora imperfetta, è perché essa non fa che spingere indietro il mistero, che il bisogno religioso, il bisogno di un supremo rimedio, di un tentativo di dominio mediante procedimenti non logici, non scientifici, si presentano ancora al nostro spirito. Non c'è bisogno di vantarsi di questa necessità di cercare, in gravi circostanze, un'illusoria potenza. Ed è pericoloso e un po' umiliante attribuire a tali rimedi – sebbene gli si attribuiscono nomi prestigiosi – un'esaltante efficacia.

Questo, diranno i veri religiosi, non è che un aspetto secondario, troppo umano, lo sappiamo, della questione. La religione è un'altra cosa, più alta, più nobile, più divina e più efficace.

E noi lo ammettiamo.

Ci si trova lì, sulla banchina, impotenti. Non si dispone più di alcun mezzo razionale, di nessuno strumento pratico per intraprendere nuovamente il cammino della vita. Naturalmente, l'inconoscibile e l'ignoto ci spaventano; il mistero che ci circonda pesa su di noi come un nemico

invisibile che non sappiamo come raggiungere; un nemico che vorremmo attaccare, sconfiggere o implorare. Abbiamo parlato del processo del *tâtonnement* suscitato da questo turbamento.

Questo turbamento può essere superato e vinto dalla conoscenza. Ma, in mancanza dello strumento sicuro della conoscenza, in mancanza del processo per così dire scientifico, può esserci un'altra attitudine che assomiglia alla conoscenza intuitiva o sintetica, alla divinazione, all'istinto, e che è suscettibile talvolta di precedere, di avvicinare e di raggiungere la misteriosa conoscenza.

L'inquilino è inquieto nel suo nuovo appartamento a causa di quello sgabuzzino misterioso che è come una minaccia permanente per la sua sicurezza. Ci sarebbe, sicuramente, la soluzione materialista e scientifica, abbagliante nelle sue conclusioni: nel caso si riesca a trovare la chiave dello sgabuzzino, ad aprirlo, a illuminarlo di una luce sufficiente per scrutarne tutti gli angolini, non ci sarà più alcun dubbio e l'inquilino, dopo aver adottato le necessarie e precise misure di sicurezza, potrà andare a dormire tranquillo perché la conoscenza gli avrà dato la sicurezza, o almeno la possibilità di conseguire razionalmente questa sicurezza.

La nostra sicurezza individuale e sociale avanza nella misura in cui la conoscenza scientifica oggettiva fa indietreggiare il mistero, specialmente il mistero essenziale della creazione, della vita e della morte. Ma questo mistero non è ancora indietreggiato. La porta dello sgabuzzino è semiaperta; un raggio di luce passa attraverso lo spiraglio; i più arditi ricercatori tentano di avventurarsi all'interno, ma non riescono a sondare l'insondabile profondità, ostacolati da una folla di timorosi che turba l'intrepidità dei ricercatori e che provano senza sosta a richiudere lo sgabuzzino per imprigionarvi il mistero e l'ignoto.

Dinanzi a questa situazione dominata dall'impotenza relativa della nostra comprensione scientifica, ci sono tre posizioni possibili.

L'automobilista dilettante è inquieto e sospettoso davanti alla sua auto che non vuole più partire. Egli esita come noi esitiamo davanti ai grandi misteri della natura, davanti ai misteri della genesi, della vita e della morte.

Forse egli si accontenterà di pregare, d'invocare san Cristoforo, di fare appello alla sua fortuna o di «toccare legno³⁶³». E siccome accade talvolta che l'auto riparta effettivamente – non certo per opera della grazia di san Cristoforo o della fortuna, ma perché nel frattempo un po' di benzina è filtrata nel carburatore – l'autista alla prossima occasione ricorrerà a questo procedimento per trarsi d'impaccio. Quest'uomo rappresenta il tipo, malgrado tutto in via di estinzione, che si accontenta di appellarsi esclusivamente al suo dio o alla fortuna, o alle forze occulte per trovare la

³⁶³ Nel testo «toucher du bois», che corrisponde alla locuzione figurativa italiana «toccare ferro».

soluzione dei gravi problemi che incontra.

Nondimeno, il più delle volte l'autista seguirà i consigli della saggezza: «Aiutati, che Dio ti aiuta!». E, senza forse tralasciare l'invocazione alle forze superiori, cercherà di cavarsela da solo. Allora, egli maneggia un pezzo, poi un altro, verifica il carburatore, l'ingresso della benzina e la circolazione dell'olio. Se uno di questi tentativi riesce a ridare potenza e vita al motore, il nostro uomo si orienterà spontaneamente, la prossima volta, verso il tentativo riuscito. Ma può anche succedere che il guasto non venga individuato e che, quindi, la prova si dimostri infruttuosa. Di qui un nuovo tentativo, che porta nuovamente a un risultato provvisorio, anche se è l'effetto del puro caso... Ed ecco due esperienze che sono riuscite, che, nel ricordo, valgono come possibilità di successo e che si uniranno ad altre esperienze riuscite per offrire al comportamento un insieme empirico di tasti, senza niente però che unisca i vari elementi o che li sintetizzi.

La massa dei nostri contemporanei si trova lì, che essa propenda di più verso le soluzioni religiose più o meno influenzate dal razionalismo, o che si dica razionalista senza rinunciare a un ultimo ricorso, in caso di pericolo, alle esperienze religiose o occulte non ancora definitivamente superate.

La terza situazione possibile prevede l'arrivo di un vero meccanico, che ha raggiunto la padronanza perfetta del suo sapere, sia grazie ai suoi studi sia grazie alla sua conoscenza intuitiva delle leggi che regolano e dominano il meccanismo del motore dell'automobile. Egli scruta il movimento nella sua sintesi vitale; compara; fa fare un giro di manovella che crea un'animazione artificiale, come una sorta di collaudo da cui l'operaio deduce il difetto fatale. Si ferma, va a toccare questo o quell'ingranaggio in cui ha creduto di scorgere un movimento anormale. Ancora un giro di manovella: lo compara con il giro di manovella precedente e decide, sicuro: ecco il guasto!

Questo meccanico è l'immagine degli uomini superiori che, poiché comprendono e dominano il mondo grazie a una tecnica di vita sicura, sanno conformarvi in tutte le occasioni il loro comportamento individuale e sociale.

La conseguenza educativa di queste considerazioni è che non avrete fatto grandi progressi finché non avrete prodotto altro che uomini appartenenti alla prima e alla seconda categoria. Se, invece, l'individuo sulla banchina è in grado di penetrare il senso della vita così come il meccanico domina il funzionamento della sua macchina; se è in grado, grazie alla sua comprensione scientifica e razionale del processo sociale, di acquisire una tecnica di vita superiore, allora la macchina partirà energicamente all'assalto intrepido di inespugnabili vette.

Non abbiamo ancora esaurito la nostra serie di surrogati.

L'individuo è respinto sulla banchina. Invece di recarsi al bagno o al bar, d'invocare il cielo o i suoi succedanei, si può chiudere in se stesso, può indagare la sua personalità per scoprire qualche ragione per vivere, per lottare, per trionfare e durare.

L'inquilino che si è accidentalmente ferito e non può abbandonare la sua abitazione, fatto e rifatto lentamente il giro, esaminando gli angoli più nascosti, trovando un gusto insospettato nel fare delle scoperte che non aveva avuto ancora l'occasione di realizzare: la rifinitezza originale di un mobile, un libro interessante che trova lì, per caso, su uno scaffale, o il ricordo inquietante che una lettera spuntata fuori dal fondo di un cassetto fa affiorare alla sua coscienza. Oppure incolla il naso al vetro umido e scopre nel paesaggio un fascino nuovo che non l'aveva mai toccato con una tale intensità. Quest'inventario delle sue ricchezze intime può contribuire a controbilanciare la sua deficienza momentanea per ridonargli la forza potenziale che gli permetterà di affrontare vittoriosamente la vita.

Lo stesso vale per l'individuo. Se egli non fosse stato, in qualche momento, respinto sulla banchina, non avrebbe forse avuto mai l'occasione di fare quest'inventario profondo delle possibilità che racchiude in sé e di riflettere sulle ricche potenzialità del suo essere. Non tutti i mali, dice il proverbio, vengono per nuocere... purché si vinca, aggiungiamo noi.

Se, infatti, guarda troppo a lungo la stanza, il nostro inquilino sarà portato ad applicare il suo spirito a dei dettagli che, in modo anormale, ricoprono ai suoi occhi reclusi un posto eminente e che rischiano di falsare il comportamento al cospetto della vita. Quando non sappiamo cosa fare, prendiamo l'orologio e guardiamo le lancette girare, ciò diviene ben presto sconfortante. Allora si apre la cassa dell'orologio e ci si distrae un istante con il bilanciamento irregolare dell'ancora o con il moto oscillante dei suoi meccanismi. Ma ciò non ci porterebbe molto lontano.

È vero che la natura umana è molto complessa e sottile, così attraente che si può per giorni e giorni, senza stancarsi, cercare di srotolare i meandri della sua vita interiore, fare l'inventario dei suoi ricordi, dilettersi in questo mondo infinito di sensazioni che fu il regno di Proust, e che l'uomo essenzialmente attivo inevitabilmente misconosce e tralascia.

Tuttavia il pericolo che corrono l'inquilino che si trattiene nella sua stanza e il viaggiatore respinto sulla banchina è, come per il bambino disincantato che si dedica al suo onanismo clandestino, di provare un certo piacere a organizzare così una vita solitaria, al di fuori di ossessive

complicazioni della vita abituale, ma che non è priva di soddisfazioni. Fuori fa freddo, il vento soffia; si vede dalla finestra la gente indaffarata e si prova un certo benessere egoista nel trovarsi soli, tranquilli, al riparo dalla tempesta, con la possibilità di realizzare da solo, grazie alle proprie risorse, il minimo di potenza negato dalla vita. Alla soddisfazione virile dei bisogni autentici in vista dell'acquisizione della potenza organica, si sostituisce così progressivamente un godimento intimo di cui si coglie la qualità di surrogato con tutte le sue caratteristiche e i suoi pericoli.

Nella pratica educativa potremo dunque adattarci in una certa misura a questo surrogato. A condizione che non lasciamo che si fissi in una ristretta e misantropa linea di vita. Vediamo dunque in che modo può realizzarsi l'evoluzione necessaria.

L'individuo è sulla banchina, ripiegato su se stesso; crede di fare delle scoperte che sente il bisogno di esprimere con più o meno beata veemenza. Parla tra sé e sé, oppure canta o fischia, oppure caccia il suo coltello e incide un pezzo di corteccia strappato da un vecchio tronco abbandonato; oppure disegna delle immagini sulla sabbia con la punta del suo bastone. Conoscere, approfondire la sua pena, misurarla ed esteriorizzarla, sembra renderla più sopportabile. Il dolore fa urlare e urlare vi consola, allevia la vostra sofferenza; il silenzio e la paura vi opprimono: fischiare anima il silenzio e lo rende come familiare. Quando si disegna con la punta del proprio bastone, è come se le preoccupazioni fuggissero dal nostro essere verso quel punto che realizza inconsciamente un po' dei nostri sogni e delle nostre speranze. E il vantaggio di questa esteriorizzazione è che essa costituisce un ritorno, timido e indiretto, verso l'ambiente, una tendenza a ripartire optando per una strada deviata che può rivelarsi salutare.

Queste considerazioni ci detteranno una delle linee più efficaci del nostro comportamento educativo, per quel che concerne almeno le sue virtù correttive e curative. Vi scorgeremo forse uno dei modi più sicuri per uscire dall'impasse, per sconfiggere la nevrosi nascente, per ritrovare l'armonia e la potenza. Incoraggeremo quindi gli individui rimasti sulla banchina a esteriorizzare le loro emozioni, i loro turbamenti, i loro timori, le loro speranze, le loro esitazioni. Questa confessione sarà già, di per sé, una liberazione; il turbamento smetterà di essere solitario; anche se rimane provvisoriamente sulla banchina, l'individuo non sarà più solo; la soddisfazione, sebbene rimanga anormale, non sarà più solitaria; tenderà ad inserirsi in un contesto sociale e ideale, e non dipenderà che da noi l'indirizzarla verso l'impetuoso torrente di vita.

Questa esteriorizzazione sarà così salutare che rischia di essere apprezzata, compresa e sentita da altri individui che in qualche momento della loro esistenza hanno penato sulla banchina. Grazie a questo surrogato intelligentemente utilizzato, ci ricongiungiamo con la comunità; ritroviamo la

via regia sulla quale basterà rafforzarsi; evadiamo dalla banchina, sfuggiamo all'assillo della sala d'attesa.

Quando il fanciullo canta, danza, disegna, dipinge, incide, racconta, oralmente o per iscritto, è questa esteriorizzazione che si realizza e che spiega le virtù profonde, insufficientemente apprezzate, delle tecniche d'espressione artistica di cui siamo stati gli iniziatori: la redazione libera, che non si accontenta soltanto di descrivere o di narrare, ma che rappresenta la confessione intima di turbamenti, di credenze, di timori, di sofferenze o di gioia; il poema-canto, che è come un'esplosione funzionale, come l'abbaiare del cane, o il verso lugubre della volpe nella notte; il disegno, che è proiezione fedele sulla carta di un mondo interiore sfasato o squilibrato; l'incisione guidata da scopi d'espressione affettiva, che è padronanza e dominio della materia inerte; il movimento, la danza e il lavoro, in generale, che sono anch'essi presa di coscienza di una insondabile potenzialità.

Non si tratta affatto di sostituire, attraverso queste tecniche, l'eminenza degli esempi adulti con l'imperfezione delle realizzazioni infantili, né di mettere prematuramente in evidenza il talento innato di qualche potenziale artista. Si tratta di un insegnamento umano, di una rivelazione non trascurabile di quel richiamo istruttivo a delle forze sorde che gorgogliano senza mai poter trovare la faglia attraverso cui scorrere e schiudersi. Ma quel che conta di più per noi al di là delle esaltanti riuscite, quel che autorizza la diffusione delle nostre tecniche d'esteriorizzazione artistica, anche quando non risulta da esse alcun capolavoro, è questa virtù intensa di liberazione, questa possibilità per tutti gli esseri, anche i più diseredati, di evadere dalla banchina dove sono stati ricacciati, e ciò, per una via che rappresenta un surrogato ma che può, grazie a noi, congiungersi con le grandi linee di potenza e di vita.

La vittoria sarà completa se si effettua questa congiunzione, se l'espressione artistica giunge a costituire quel volo intuitivo e maestoso che permette di abbandonare la banchina arida e sconsigliata per raggiungere meravigliosamente le linee essenziali d'azione.

Se l'individuo ricacciato nella sala d'attesa si accontenta, infatti, della soddisfazione intima che gli procura la sua arte, se evita gelosamente di prendere il volo verso zone abitate dove può reintegrarsi nella vita, allora non abbiamo fatto che cambiare la natura del surrogato senza permettergli di giovare all'armonia e all'equilibrio indispensabili.

Si dirà probabilmente che questo rifiuto di abbandonare la banchina, questa ostinazione a snobbare la vita e l'azione dell'ambiente, a isolarsi superbamente, sono valsi a produrre la maggior parte delle grandi opere artistiche, ideate e realizzate in una sofferenza incomparabile, in uno

squilibrio che rasentava spesso la follia, o che a essa conduceva immancabilmente. È stata effettivamente la sorte dei nostri più grandi geni. I canti più commoventi, le musiche più divine, i quadri migliori sono stati, in effetti, prima di tutto il canto della disperazione e della gloria dell'individuo respinto, che ha scoperto la via segreta e intima dell'evasione.

Questa osservazione induce ancora di più a non trascurare alcuna possibilità umana che cela l'espressione artistica di cui abbiamo parlato. L'esempio esaltante di qualche genio solitario non cambia tuttavia per niente il nostro giudizio severo sulla pratica del surrogato e sulla necessità di condurre tale pratica verso l'armonia e la potenza della vita.

Il genio che si rivela e si afferma nello squilibrio e nella sofferenza è stato purtroppo respinto da un mondo banale e terra terra, dove le sue visioni generose non avevano la possibilità di concretizzarsi. Non si sa quel che avrebbe donato – forse di ancora più esaltante, ma su di un altro piano – all'armoniosa costruzione umana, grazie alla magia del lavoro, che dovrebbe essere il supremo strumento d'espressione sociale, se egli avesse potuto schiudersi e affermarsi in un ambiente favorevole. Abbiamo almeno una prova nella nostra storia del fatto che il nostro desiderio non può essere una pura utopia: essa è rappresentata dalle cattedrali. Per la loro costruzione, per la loro decorazione, o, meglio, per la loro vivacità – che è l'espressione di un'epoca – dei geni sconosciuti sono apparsi simultaneamente in diverse parti del mondo ed hanno trovato la possibilità di prendere il volo divino verso l'armonia e la potenza, mentre in altri tempi sarebbero stati brutalmente respinti sulla banchina, ridicolizzati e torturati.

Non coltiveremo quindi a scuola – né in famiglia – nell'espressione artistica, il surrogato solitario e misantropo. Ne orienteremo sempre l'evoluzione verso l'integrazione nella vita e nell'ambiente, verso l'armonia e la potenza, lontano dalla banchina, lontano dalla sala d'attesa. Ci rimarrà sempre, ahimè, una briciola di quel dubbio, di quell'inquietudine e di quella sofferenza che accompagnano i tentativi di fecondare le anime che hanno bisogno, di vibrare al loro ritmo superiore; resteranno in noi le tracce di quell'avventura sovrumana in cui sprofondano oggi tante vittime innocenti.

Tenuto conto di questo scoglio, si comprenderà che noi consideriamo l'espressione artistica come uno dei surrogati benefici che, sebbene non permettano di imbarcarsi, consentono perlomeno di abbandonare la banchina, attraverso una via che conduce alla potenza e l'armonia della vita.

Si verifica purtroppo, più spesso rispetto al nostro orientamento educativo, una tendenza a strumentalizzare questi surrogati, a soddisfare, per degli scopi di sola auto-soddisfazione, quel bisogno d'espressione artistica degli individui rimasti sulla banchina. Costituiscono un esempio gli

sfruttatori della miseria sociale, i quali hanno aperto dei bar nelle stazioni dove attirano e trattengono, a causa dell'anormale eccitazione, degli individui che dimenticano di imbarcarsi. All'individuo rimasto sulla banchina, che una bella musica potrebbe elevare fino alle zone di potenza e di vita, si offrono degli accordi snervanti, senza spiritualità, che addormentano tutte le sue velleità di raddrizzamento. All'espressione corporale, di cui avverte un profondo bisogno, si sostituisce la monotonia del ballo che abbrutisce. Alla liberazione, attraverso il canto, il disegno o la scrittura, del suo psichismo represso, si oppone la passività dell'audizione musicale, la scoraggiante copia delle opere grafiche degli adulti e la lettura di quel che hanno scritto gli altri. Tale sostituzione è, di per sé, una falsa cultura del surrogato, una perversione e una deviazione di una delle rare possibilità che restano all'individuo per evadere dalla sala d'attesa e raggiungere il torrente di vita.

È sempre lo stesso principio: il malato è là, inquieto e sconfitto. Il primo gesto del suo entourage non è affatto quello di cercare la causa profonda del suo male per tentare di liberarlo, ma di sopprimere la consapevolezza di questo male attraverso l'offerta di uno stupefacente. E il malato si abitua così presto a questo benessere artificiale che esiterà dinanzi alla cura eroica del suo male per abbandonarsi all'hashish; ciò costituisce sempre e solo una sconfitta.

Lo stesso vale per gli individui ricacciati sulla banchina. Soprattutto per i bambini in età scolastica sfasati e turbati. Non si cerca affatto di risalire con loro fino all'origine del loro turbamento e di aiutarli a riconquistare l'equilibrio e la salute. Si ritiene molto più comodo e più efficace somministrare uno stupefacente, che non è che una forma intellettualizzata del surrogato: si guardano delle immagini; si racconta una storia avvincente, si legge un libro interessante. Il bambino si abitua a tali pratiche che gli danno l'illusione della potenza, che gli fanno dimenticare momentaneamente la sua situazione di respinto, che attenuano la sua sofferenza. Acquisizioni tuttavia vane: nel momento in cui esce dal sogno, nel momento in cui smette di fare effetto lo stupefacente e si ritrova alle prese con gli stessi ineluttabili problemi che la vita pone, il bambino è nuovamente respinto sulla banchina, sempre più impotente a reagire e a imbarcarsi.

Questo spiega il fatto che l'istruzione tradizionale influisce così poco sul comportamento autentico dei bambini, che essa accentua anziché correggere le repressioni e lo squilibrio, che essa allontana dall'azione e fa sprofondare nel surrogato.

Si valuteranno effettivamente i danni della scolastica in questo ambito considerando come i bambini hanno acquisito a scuola la mania della lettura d'evasione. Sono stati disabituati alla creazione personale e al contatto con il mondo in funzione del loro divenire. Essi hanno provato

piacere nel leggere delle storie. Continuano a leggere delle storie. E non sono esigenti; o piuttosto lo sono al contrario: essi respingono anticipatamente tutto ciò che presuppone riflessione e reazione logica e coerente dinanzi ai veri problemi della vita; essi non accennano neppure a salire gli scalini della portiera che si apre per riceverli. È così comodo restare sulla banchina, o andarsene nella sala d'attesa, e là, abbandonarsi a quest'altro vizio solitario che è la mania della lettura d'evasione.

Di questo surrogato che poteva condurre alla liberazione si è fatto il peggiore dei surrogati; un surrogato che rimuove ogni volontà, accentua lo squilibrio di individui che avrebbero potuto e dovuto raggiungere l'imponenza della vita.

Certo gli uomini che producono questa letteratura surrogata sono responsabili come lo sono coloro che la pubblicano e la strumentalizzano, come sono responsabili coloro che offrono e utilizzano lo stupefacente. Ma gli organismi che partecipano a questa temibile intossicazione lo sono altrettanto, e la scuola attuale è tra questi organismi.

La scuola dirà, in sua difesa, che essa non raccomanda mai e non tollera che i buoni libri, opere artistiche e morali dei migliori scrittori e pensatori. È un correttivo non trascurabile, certo, ma che spesso non consegue il suo scopo a causa della tecnica difettosa all'origine. Il bambino non è abituato a creare da solo, a esprimersi; questo sarebbe, l'abbiamo visto, il solo modo per lui di evadere dalla sua inferiorità e dalla sua impotenza. Ci si accontenta di mettere tra le sue mani un dispositivo, la lettura, di cui gli si rivelano le possibilità nel campo dell'auto-soddisfazione che si chiama cultura. Il bambino tenderà a utilizzare esclusivamente questo tipo di lettura per l'auto-soddisfazione e scarterà egoisticamente tutte le letture che richiedono uno sforzo speciale o una riflessione che gli sembra superflua e inutile.

Se l'errore scolastico non arreca più danni è perché, per fortuna, le tecniche impiegate non sono pervenute che eccezionalmente a donare al bambino il bisogno e il gusto della lettura. La vita, che continua malgrado la scuola, i giochi, i lavori fuori casa, i molteplici interessi che si offrono normalmente a ogni natura fresca e ricca, attenuano l'invasione dei cattivi libri. Ad ogni modo, sono numerosi gli allievi che si accontentano di leggere le pagine dei manuali di cui gli si impone la memorizzazione, come se studiassero catechismo. Ne deriva il santo orrore dei libri, che è pressappoco generale. Sono gli individui già respinti sulla banchina, coloro che non hanno potuto realizzare, né a casa, né in famiglia, né nei campi, un minimo di attività che era loro essenziale, coloro che non hanno potuto appassionarsi al gioco, coloro che, nevrastenici prima del tempo, passeggiano soli durante la ricreazione, non giocano e non strillano, come se già portassero dentro

di loro tutta la pena degli adulti, che si tuffano nella lettura-surrogato per compensare, almeno momentaneamente, la loro impotenza ed evadere in un mondo meno tirannico. Questi individui si mettono a leggere con una sorta di rabbia, inizialmente non importa cosa, poi solamente quei libri che procurano loro l'auto-soddisfazione di cui hanno bisogno. Ed è veramente un rimedio peggiore della malattia stessa, di cui abbiamo presentato altrove le tristi conseguenze.

Ne deriva la necessità per la scuola di capovolgere radicalmente il processo d'acquisizione della scrittura, della lettura e della cultura, che ne costituirà il risultato.

LA SCELTA E L'USO INTELLIGENTE DEI SURROGATI ATTRAVERSO LA SUBLIMAZIONE

VERSO LE VETTE!

Non pretendiamo di aver così passato in rassegna tutti i processi, tutte le regole di vita sostitutive alle quali ricorrono, a seconda delle necessità e delle circostanze, gli individui ricacciati sulla banchina. In particolare, ci sarebbero da esaminare, secondo gli stessi criteri, l'inganno, la menzogna, la truffa, il furto. Affidiamo ai lettori l'incarico di proseguire questo lavoro adottando il metodo critico e costruttivo che abbiamo impiegato per le regole di vita essenziali.

Ma il nostro lavoro non è ancora terminato. Abbiamo detto che ci sono delle circostanze nella vita in cui purtroppo non è in nostro potere aiutare efficacemente gli individui a ripartire per la vita. Dobbiamo allora gettare il manico dietro la scure e abbandonarli alla loro disperazione, lasciandoli salire con fatica lungo il triste cammino del loro annientamento?

Tra le molteplici soluzioni a cui può ricorrere lo sventurato, tra quelle regole di vita sostitutive che rappresentano tutto ciò che gli resta in vista della potenza, non ce ne sono di meno nocive rispetto ad altre e che si possono raccomandare come un male minore? Tra queste vie tortuose che si offrono, non ce n'è qualcuna suscettibile di ricondurre l'individuo alla dignità e alla potenza, verso l'imponenza del torrente di vita?

È questa classificazione che ci accingiamo a fare, sono queste vie della liberazione che cercheremo di identificare tra le linee di vita sostitutive. Ripieghi, certo. Ma l'educazione, nel nostro mondo antiquato e complicato da numerose esperienze contraddittorie, non è spesso utilizzazione di questi ripieghi posti al servizio dei raddrizzamenti urgenti?

Collocheremo nella parte inferiore della nostra scala di valori relativamente alle regole di vita sostitutive:

1. *Le regole di vita sostitutive solitarie:*

a) tra queste regole di vita sostitutive, qualcuna è, a torto o a ragione, caricata di una malefica interdizione e considerata come degradante, come antisociale, anti-umana e pericolosa per la salute (onanismo, coprofagia);

b) bisogna evitarle il più possibile e preferire un'altra categoria di surrogati considerata come lecita (suzione del pollice, lecca lecca, rosicchiamento delle unghie, golosità, gioco solitario, menzogna, furto, lettura d'evasione³⁶⁴).

2. *Le regole di vita sostitutive non solitarie:*

a) l'amore per il denaro;

b) l'ingordigia;

c) l'alcolismo;

d) il tabacco e gli stupefacenti;

e) gioco d'azzardo;

f) la superstizione e la magia;

g) la religione formale.

3. *Le regole di vita sostitutive suscettibili di evolvere positivamente:*

a) l'amore per la musica, per la pittura, per la letteratura, in quanto strumenti di auto-soddisfazione;

b) l'espressione artistica che vola via verso le vette.

Rimane, nell'arte, nella letteratura, come nelle forme superiori della vita sociale, una zona esaltante e benefica, dove l'individuo, attraverso il ripiegamento su se stesso, attraverso la «riflessione» dei suoi pensieri, attraverso l'attento esame del suo comportamento, attraverso le sue creazioni immaginarie e ideali, si eleva a un livello superiore fino a ritrovare sia intuitivamente sia scientificamente le grandi e profonde linee di vita, le strade splendide che conducono alla comunione, non soltanto con gli uomini, ma anche con l'intera creazione. L'uomo allora può felicemente risalire la china su cui era scivolato, e, al di sopra delle tare congenite più severe, al di

³⁶⁴ Tra le numerose altre regole di vita sostitutive più o meno deplorable, citiamo: la civetteria, il desiderio di apparire, il bisogno di lusso, di travestirsi, di mentire, di vantarsi, di presentarsi diverso da come si è realmente per tentare di ritrovare la potenza perduta – l'invidia, il desiderio di appropriarsi di beni altrui che non si è riusciti ad acquistare con i propri mezzi. Si distinguono in queste diverse tendenze le caratteristiche della delinquenza, che rientra dunque a tutti gli effetti nel quadro della nostra psicologia intuitiva. Si scorgono in un solo colpo i rimedi possibili – sempre gli stessi.

là delle debolezze umane, dei fallimenti e delle impotenze, raggiungere il grande torrente della vita con una nuova comprensione e una decisione originale che sono pur sempre orientate in direzione del destino.

Per cause diverse, in conseguenza di molteplici respingimenti, di erronee posizioni dei sostegni-barriera, o dell'atteggiamento prevaricante o respingente degli elementi familiari e sociali, siete poco a poco spinti lontano dalla corrente, o forse anche contro la corrente. Vi trovate pericolosamente invischiati in linee di vita guidate dal caso, nel dedalo di vallate aggrovigliate, da cui non udite più i rumori familiari del torrente del destino, da cui non distinguete più le linee essenziali che convergono verso il fiume. Oppure vi siete prematuramente fermati sul bordo dello stagno, per godere dell'ora che passa, senza osare nemmeno gettare uno sguardo verso il cielo. Oppure andate, sballottati dai fiotti, aggrappandovi disperatamente a tutti i rami che appaiono fragili quanto voi stessi; oppure siete semplicemente rimasti sulla banchina, impotenti e vinti, oppure, suprema risorsa, vi siete rifugiati nella sala d'attesa.

Non dovete tuttavia ancora disperare. Vi rimane la meravigliosa possibilità, che è la nobiltà della nostra natura superiore, di scendere nel fondo di voi stessi, di sentire il battito della vita, di porvi all'unisono con il ritmo dell'ambiente, di elevarvi, attraverso il pensiero, l'immaginazione, la conoscenza, la bontà, la comunione con la natura, le misteriose simmetrie di cui l'Arte è l'espressione, fino ad approdare in una zona ideale, da cui dominerete l'umano intrico di linee di vita disordinate; da cui scorgerete di nuovo la vallata principale che avevate accidentalmente abbandonato e di cui custodite il nostalgico ricordo. Sentite i suoi richiami e con un balzo sovrumano raddrizzate la vostra marcia, anche se dovete per questo risalire la corrente. Avete con un gesto violento buttato a terra le false barriere accidentali che insidiosamente vi avevano condotto verso l'isolamento. Avete, da questa altezza interiore, riconosciuto l'errore degli stagni glauchi isolati dalla vita e come un'aquila maestosa vi siete tuffati nella corrente, nell'onda che avete infine dominato.

E se, per caso, rischiate d'essere di nuovo respinti verso le sponde, trattenuti dai rami della riva o arrestati pigramente al margine delle vallate disarmoniche, fino agli stagni troppo statici, vi basterà riprendere il vostro volo per ritrovare di nuovo le vostre essenziali linee di vita.

Allora comprenderete l'illuminazione liberatrice.

L'illuminazione del vero religioso, che, al di sopra e al di là delle credenze e dei riti, si eleva fino alla comunione con il grande ed esaltante destino dell'uomo, o partecipa dello splendore di un dio che è per lui l'espressione suprema di questa elevazione e di questa comunione.

L'illuminazione dell'artista, che al di sopra del fango dove trascina talvolta pietosamente il suo corpo degenerato, si eleva ad un'altezza di vita dove non è più valida alcuna comune misura umana, né la tradizione, né la famiglia, né il benessere, né la ricchezza, né la sofferenza psichica – poiché egli ha raggiunto le splendide vette.

L'illuminazione dello scrittore e del pensatore dominati dalle loro creazioni o analisi; l'illuminazione del sapiente, del ricercatore; l'illuminazione dell'artigiano che passa i suoi giorni e le sue notti a perfezionare un'opera per la quale sacrifica i suoi beni, la sua reputazione, la sua famiglia, ma che ha afferrato un pezzo di cielo nelle sue mani e partecipa a un volo magico al di là delle contingenze verso l'ideale comunione; l'illuminazione dell'individuo cosciente – operaio, contadino, attivista – che lascia esaltare in lui quel bisogno di altezza e di ascesa, e che, strappandosi alla monotonia delle barriere, perviene a dominare la sua vita.

Se non vi elevate al di sopra delle barriere per ritrovare la linea del vostro destino, se non partecipate a questa illuminazione, restate nell'alveo dei surrogati, qualunque sia l'orpello utilizzato per gestire la vostra debolezza. Ogni arte, ogni letteratura, ogni filosofia, ogni religione, che non vi elevano al di sopra delle barriere fino alla comunione suprema con gli uomini, che non vi fanno ritrovare le vostre linee di vita, rimangono dei surrogati, che possono permettervi di pazientare, di resistere, di gioire, ma che non vi impediscono di andare tastonando nei dedali in cui inciampate pietosamente poiché vi dominano e vi soggiogano.

La mancanza di linea, l'assenza di altezza, il cammino tortuoso e indeciso, rappresentano il marchio del surrogato. Come quelle strade più o meno piacevoli, più o meno capricciose che si snodano nelle pianure infinite e di cui non vedete mai la fine, che voi seguite perché non potete fare altrimenti, ma con un retrogusto persistente di inquietudine, di insoddisfazione e di dubbio.

Con quale stato d'animo, invece, risalite all'alba il sentiero tortuoso della montagna, che, quando lasciate i vecchi chalet addormentati nella quiete dell'alba nascente, è ancora tutto fiancheggiato da ciliegi selvaggi o da spine. Della mura lo rinserrano, dei tornanti lo umanizzano. Poi le mura spariscono; l'aridità dell'alta montagna dona largo al sentiero pietroso che sale e si snoda tra i campi di violette selvagge. In basso, nella vallata, vanno rimpicciolendosi, sfumano le comuni preoccupazioni umane. Le vacche che il pastore spinge ora fuori dalle stalle sembrano dei giocattoli manovrati insensibilmente da una mano invisibile. Le voci irritate delle persone e delle bestie si fondono in una rustica risonanza, nello splendore dell'altitudine. Si continua pur sempre a salire con ancora più animo. Perché si scorge la vetta dove deve approdare la nostra ascesa e da dove domineremo splendidamente la vallata. In seguito ridiscenderemo provvisti di elevate

ricchezze e ci ritufferemo nell'aria meno ricca della vallata, laddove regna il surrogato dei lavori doverosi senza slancio né orizzonte, delle preoccupazioni minori, delle relazioni pessimiste di tanti individui che, partiti da un'esaltante avventura, sono stati rigettati troppo presto verso la monotonia e l'impasse della banchina.

Spetta ai genitori e agli educatori aiutare efficacemente i bambini a uscire da quest'impasse. Se le circostanze e la profondità del male di cui soffrono già i vostri bambini non vi permettono di progettare e realizzare le soluzioni preventive e correttive che abbiamo preconizzato; se l'attività scoraggia le loro nature prematuramente invecchiate o profondamente disilluse, se non avete potuto offrire ai vostri fanciulli il lavoro che forse avrebbe permesso loro di realizzarsi e di conquistare la potenza, non disperate e tentate l'altro cammino che vi abbiamo indicato nella strada dei surrogati. Riferendovi alla lista che abbiamo presentato, cercate di sostituire progressivamente ai surrogati più malefici altri surrogati meno nocivi: ai surrogati solitari sostituite, se è possibile, dei surrogati che presuppongono la compagnia di altri bambini. Usufruite se occorre provvisoriamente della golosità, tollerate, nelle circostanze difficili, una piccola dose di stupefacente; facilitate e seguite l'ascesa che porta alla grande comunione degli uomini.

Non perdetevi tempo, però, con tutti questi surrogati; non aspettate che si radichino in regole di vita; portate i vostri bambini verso una delle molteplici forme d'espressione artistica, verso la purezza e l'amore per il bello, fino alla ricerca delle soddisfazioni che procurano il canto, la musica, la pittura, la lettura, il buon cinema. E non vi fermate in questo cammino. Non vi accontentate di questa soddisfazione passiva, anche se essa è di natura artistica. Orientatevi virilmente verso l'arte che è linguaggio intimo, esteriorizzazione di complessi psichici, riflesso della nostra eminente natura, ma anche linguaggio universale; salite verso le vette. Solo in quel momento, qualunque sia la situazione di partenza, rimetterete i vostri bambini sul giusto cammino, farete loro ritrovare la potenza nella suprema armonia.

Tali considerazioni sono valide anche per stabilire una sorta di gerarchia dei valori pedagogici.

Cercate innanzitutto di salvaguardare e di rinforzare questo bisogno di vita e di armonia dei bambini organizzando la scuola e il lavoro secondo i consigli che vi abbiamo dato e che possono, nella maggior parte dei casi, essere sovrani. Ma non dipende da voi se certi individui, sia che essi si trovino in una situazione di inferiorità congenita, sia che essi siano stati costretti a reagire in modo anormale a un ambiente respingente, restano cionondimeno respinti e, come tali, destinati a ricorrere ai surrogati.

Siate prudenti nell'impiego di procedimenti che una scienza imperfetta e troppo spesso

interessata – com'è ogni scienza in una società imperfetta – vi ha presentato talvolta come nobili e sovrani. Non inchiodate i vostri bambini nel godimento passivo delle conquiste di una civiltà i cui valori sono effimeri e nell'ammirazione beata di geni passeggeri. Fateli partecipare alla grande esperienza umana di cui domani saranno i continuatori. Aiutateli a realizzarsi, a far nascere in essi quella curiosità profonda che suscita la critica, la ricerca e l'esperienza permanenti. Non temete di scomodarvi per svegliarli all'alba nei tranquilli chalet; accompagnateli non soltanto lungo il cammino civilizzato che si estende a fianco del pendio, ma anche nell'eroica ed esaltante ascesa verso le vette. È a questa altezza che metterete in atto con successo le cure psicologiche e pedagogiche che vi onorano e vi ripagano, è a questa altezza che risveglierete la profonda intelligenza che domina l'errore.

Riassumeremo e termineremo questo lungo esame delle regole di vita sostitutive con la nostra venticinquesima legge:

UNA GERARCHIA VALORIALE DELLE REGOLE DI VITA SOSTITUTIVE E LE POSSIBILITÀ CHE RESTANO DI RITROVARE LA POTENZA

L'individuo che può, grazie alle risorse normali precisate nelle leggi precedenti, conservare ed esaltare la sua potenza, non rimane sulla banchina e non deve quindi progettare delle regole di vita anormali per uscirne. Purtroppo accade spesso che le condizioni fisiologiche e l'atteggiamento prevaricante o respingente dei sostegni-barriera impediscono all'individuo di realizzarsi secondo le sue autentiche linee di vita. Siccome egli non vuole sprofondare, è costretto a fare ricorso a delle regole di vita sostitutive. Se nessuna risorsa positiva lo aiuta, né lo consiglia, egli è costretto ad abbandonarsi ad un'empirica esperienza tâtonnée che, a seconda delle circostanze, può portarlo verso le pratiche più malefiche che tendono purtroppo ad ancorarsi nel comportamento per degenerare in indelebili regole di vita.

Spetta ai genitori e agli educatori che non hanno saputo o potuto evitare il respingimento aiutare i bambini a orientarsi verso le regole di vita meno pericolose, fino a condurli possibilmente verso quelle che permetteranno loro di liberarsi e di ritrovare la potenza. Di qui la necessità per gli educatori di familiarizzarsi con la gerarchia dei valori di queste regole di vita. Salvo casi eccezionali, è sempre possibile far avanzare i bambini – e tanto più facilmente quanto più sono giovani – in questa scala, per condurli verso la soddisfazione artistica che è come la sublimazione delle auto-soddisfazioni dei gradi inferiori, e, al di là del godimento artistico, fino all'espressione e alla realizzazione artistica, che rappresentano l'esaltante volo verso le vette volto a ritrovare le linee di vita e riconquistare la potenza.

VI. L'INDIVIDUO AL COSPETTO DEL PROGRESSO E DELLA CULTURA

Come abbiamo asserito nella nostra quinta legge, è sulla base della rapidità e della sicurezza con cui l'individuo trae vantaggio intuitivamente o sperimentalmente dalle lezioni dei suoi *tâtonnements*, che misureremo il suo grado di intelligenza.

Se lo studio degli elementi vitali che ci circondano è stato condotto malamente – sia a causa di una deficienza congenita sia a causa di una cattiva posizione dei sostegni-barriera – se le relazioni tra questi elementi non sono state precisate e definite nel corso dell'esperienza *tâtonnée*, il meccanismo del comportamento risulta alterato.

Il bambino di città, estremamente limitato nei suoi *tâtonnements*, attraversa un fiume. Mette il piede su una pietra rotonda e lucida, scivola e cade nell'acqua. Si tratta di un fallimento le cui conseguenze hanno talvolta molta più importanza di quanto si creda. Il fanciullo di campagna ha compiuto e ripetuto, fin dalla sua più giovane età, svariate esperienze *tâtonnées* ed ha una conoscenza perfetta delle qualità di una determinata pietra in rapporto all'uso che vuole farne. Probabilmente sarà stato spiegato bene al piccolo cittadino, facendo ricorso alle leggi fisiche e meccaniche, che il piede, soprattutto se calzato da grosse scarpe chiodate, trova difficilmente un punto d'appoggio su una pietra rotonda, che il piede deve posizionarsi secondo un'angolatura favorevole, che l'acqua e il muschio rendono la pietra scivolosa. Ma queste nozioni puramente intellettuali e discorsive non si sono integrate nel comportamento. Il bambino aveva collocato questa conoscenza nella sua memoria, ma in mancanza di esperienza non era stato stabilito il collegamento tra il fatto e la reazione che esso richiama. L'individuo deve recuperare l'informazione. Ma nel frattempo si crea un buco nella corrente, ed ecco il fallimento. Il piccolo cittadino direbbe: « Eppure me lo avevano spiegato bene, ma...». Il piccolo di campagna, se potesse considerare la propria superiorità, affermerebbe: «Non mi avevano spiegato niente, ma non è la prima volta che passo su delle pietre simili; all'inizio scivolavo anch'io, poi ho corretto i miei gesti, e ora sento, nei miei occhi e nei miei piedi, in tutto il mio corpo, le reazioni vitali che si impongono».

Inizialmente, l'abbiamo detto, non si acquisisce conoscenza che attraverso l'esperienza *tâtonnée*. È grazie a essa che si precisano sempre di più in noi – non diciamo soltanto nel nostro spirito, poiché questa presa di coscienza è diversamente complessa e sintetica – i caratteri essenziali degli oggetti e degli esseri che ci circondano, così come le norme delle relazioni tra di loro da una parte,

e tra loro e noi dall'altra. Quel che viene presuntuosamente chiamato *metodo scientifico* non è che un processo di *tâtonnement* che si è rivelato efficace. La conoscenza di proprietà sconosciute, la scoperta del corpo, delle interdipendenze, delle relazioni che arricchiscono ogni giorno il capitale comune della scienza non sono che il risultato del *tâtonnement*; tutto ciò è certamente servito da una curiosità, una volontà, una competenza particolari, ma non è, tutto sommato, né più tenace né più caratteristico dell'ostinazione totale ed esclusiva con cui il bambino sperimenta nelle pozzanghere dei vicoli.

È quando gli oggetti e gli esseri sono conosciuti, quando i loro attributi e le loro relazioni sono state osservate sperimentalmente e fissate nell'esperienza degli uomini, che la scienza può rimpiazzare il *tâtonnement*, rifiutarlo e superarlo. Ed è senza dubbio l'unica superiorità che abbiamo sugli animali.

L'animale prosegue le sue esperienze *tâtonnées* con una sottigliezza e un'ostinazione che spesso potremmo invidiarci. Esso stabilisce delle relazioni tra le cose: da un rumore deduce intuitivamente la presenza di un pericolo; un'orma di passi, una diffusa emanazione, gli rivelano un'immagine gradevole, amica o ostile. L'esperienza *tâtonnée* entra pienamente in gioco. Tuttavia, non ha a disposizione alcun mezzo per fissare, per il suo comportamento personale o per i comportamenti degli altri, i risultati di questa esperienza *tâtonnée*, che non possono quindi essere trasmessi che attraverso l'esempio. È come una costruzione che l'individuo allestirebbe laboriosamente, con tutte le risorse di conoscenza, di ingegnosità e d'intelligenza di cui dispone, ma che crollerebbe e scomparirebbe con lui. Il nuovo arrivato, ispirandosi all'esempio dei suoi antenati, deve quindi ricostruire integralmente, con le stesse possibilità, ma senza nessun'altra, la stessa casa che svanirà nuovamente con lui. Interverrà soltanto un certo adattamento nel senso che l'aspetto, i materiali, la struttura, l'altezza della costruzione possono variare leggermente secondo le modifiche che si producono, sia nella fisiologia degli individui sia nell'ambiente esterno.

Il neonato che si è impregnato fisiologicamente della dimora in cui abita, che ha reso quest'ultima sostanziale, che ha beneficiato più tardi dell'esempio dei suoi antenati, è diretto nel suo comportamento da una sorta di esperienza sincretica che è l'istinto. Ma se manca un elemento dell'esperienza, se la casa è parzialmente devastata da un cataclisma, se mancano i consueti materiali, se la costruzione armonica viene ostacolata, l'individuo, privato dell'esperienza utile per affrontare questi inconvenienti, è obbligato a brancolare per trovare una soluzione che colmi il vuoto, ristabilisca la necessaria armonia vitale con un minimo di adattamento che sarà evoluzione.

Ora, prima che egli abbia rifatto laboriosamente tutte le sue esperienze, che sia giunto attraverso

il suo *tâtonnement* al livello normale d'organizzazione della sua specie, il ciclo della vita va chiudendosi: gli atti essenziali di riproduzione e di continuazione sono stati compiuti. L'individuo fissa allora i suoi tentativi riusciti in regole di vita a cui si atterrà prudentemente, poiché hanno permesso, più o meno perfettamente, le funzioni vitali della specie, le sole che importano.

Se oggi sotto l'effetto di un cataclisma inconcepibile, tutte le realizzazioni umane sparissero come spariscono, in inverno, nei nostri paesi, i nidi degli uccelli, se il nuovo arrivato si trovasse al principio dell'opera, senza altra risorsa oltre alla sua forza e al ricordo diffuso delle realizzazioni dei suoi genitori; se ciascuna creazione richiedesse molteplici *tâtonnements*; se egli dovesse cavare le pietre con le sue mani, spezzare i rami con la sola forza dei suoi muscoli, riscoprire sperimentalmente tutte le leggi dell'equilibrio, della forza e della meccanica, la casa non si innalzerebbe né presto né in alto. L'individuo isolato vi si adatterebbe al meglio, si riprodurrebbe, alleverebbe i suoi bambini, poi arresterebbe il suo *tâtonnement*, nella coscienza quasi fisiologica dell'essere che ha compiuto l'essenziale del suo destino. L'embrione della casa crollerebbe e i bambini riprenderebbero ostinatamente lo stesso lavoro ingrato, con le stesse risorse e con le medesime possibilità. Nonostante la loro intelligenza, questi ultimi non rischierebbero di ergersi molto in alto al di sopra di una forma di vita specifica alla specie, adattandosi soltanto alle lente o brusche modifiche dell'ambiente esterno.

Le cose sono cambiate il giorno in cui, non si sa sotto l'influenza di quale ispirazione meravigliosa – dovuta senza dubbio anche al caso o a un'esperienza riuscita che l'individuo inquieto ha ripetuto – è apparso lo strumento. In seguito ai molteplici *tâtonnements*, l'uomo si è reso conto che una pietra dura, tenuta nella sua mano villosa ma muscolosa, poteva servire per dare forma ad altre pietre, per staccarne delle schegge, per ferire più profondamente gli animali, per intaccare la potenza invincibile dei grandi tronchi.

Con questo aiuto egli giunge a costruire la sua casa più solidamente, più rapidamente, sviluppandola maggiormente in altezza. Di colpo, ultimata la casa come esige la specificità della razza, l'uomo aveva ancora del tempo libero prima della sua fissazione definitiva e del suo declino. Tentava allora di rinforzare e di sopraelevare la sua costruzione personale. La casa crollava con lui, ma non totalmente perché aveva delle fondamenta più stabili e più regolari.

Il bambino era catturato dallo strumento; ne aveva colto e compreso tutte le potenzialità. Nel suo spirito grezzo, si accennavano delle comparazioni, già egli comparava la resistenza del legno e del calcare con quella della selce o della conchiglia. Per caso, un giorno, spaccando una roccia, aveva ottenuto una scheggia tagliente che non fungeva più soltanto da martello, ma che diveniva

una lama in grado di tagliare e di segare. Grazie a questo perfezionamento tecnico, poteva costruire la sua casa con più solidità e con un aspetto più vivo. Gli restava allora ancora più tempo libero che, nel suo bisogno innato di esperienza, dedicava a rinforzare e a sopraelevare la sua costruzione.

Si può comprendere così la nascita e il processo del progresso esclusivamente in funzione dello strumento posto al servizio del bisogno di elevazione e di ricerca che caratterizza l'uomo al cospetto della natura.

Che sia stato lo strumento a creare la civiltà, ciò ci sembra incontestabile. E ci sembra normale distinguere le tappe del progresso non attraverso l'evoluzione di un qualunque pensiero astratto, tramite la magia di un'idea, ma attraverso la lenta e sperimentale perfezione degli strumenti: la pietra tagliata, l'ascia, la pietra levigata, il lavoro dell'osso, l'utilizzo del bronzo, del ferro, del peltro o dell'oro, la navigazione, l'uso del vetro, dell'acqua, del vapore, dell'elettricità. È tutto ciò che foggia effettivamente la lenta evoluzione della civiltà, che permette all'uomo di elevarsi sempre più in alto, percorrendo a una velocità perennemente accresciuta la tappa della necessaria iniziazione, accelerando il *tâtonnement*, sistematizzandone le conclusioni pratiche e gli insegnamenti.

Il pensiero dell'uomo non è che il fascio di relazioni che sono intrecciate intorno a lui e in lui, in conseguenza delle innumerevoli esperienze *tâtonnées*, attraverso la riproduzione sistematica delle esperienze riuscite. Non c'è traccia in ciò di un prodotto misterioso del pensiero, di una ipotetica chimica o di una meccanica strettamente cerebrale. Private il bambino della possibilità di compiere questa esperienza *tâtonnée* che esordisce alla nascita, isolatelo in uno sgabuzzino senza possibilità di esperienza, e vedrete cosa diventeranno il suo pensiero e la sua spiritualità. La cultura e i segni complessi attraverso cui essa si manifesta non sono che una sistematizzazione straordinariamente differenziata di questa lenta, lunga e sottile esperienza.

Tuttavia il processo ha perso la sua rigidità materiale e tecnica grazie alla scoperta e all'utilizzo sempre più prolungato degli altri strumenti che sono la mimica, la parola e la scrittura – mezzi che accelerano fino all'eccesso il processo del *tâtonnement*.

Se l'adolescente della preistoria avesse dovuto, per realizzare la sua ascia rudimentale imitata a partire dall'utensile degli adulti, provare a lungo tutte le pietre, da quella tenera a quella dura; quanto tempo perso per il ritmo dell'esperienza e per la velocità di costruzione dell'organismo umano! Ma l'uomo ha condotto il suo allievo fino alla cava della selce che aveva scoperto in seguito a laboriosi *tâtonnements*; ha messo nelle sue mani il calcare tenero, poi la selce di ferro, e le relazioni sperimentali che avevano richiesto al padre anni di *tâtonnements* sono state acquisite in pochi

minuti dal figlio. Prima conquista dell'educazione!

Dopo un lungo periodo di *tâtonnement*, l'uomo è giunto a esprimere con il gesto un'idea che prima richiedeva il suo spostamento. Il bambino va nella direzione indicata, cerca e trova la selce. Economia nuova nello sforzo dell'esperienza *tâtonnée*.

Poi l'uomo perfeziona il suo gesto e l'accompagna con un linguaggio articolato che perviene ad esprimere, come in un lampo, dei rapporti la cui espressione tramite l'azione avrebbe richiesto delle laboriose manovre. Nuova accelerazione nell'esperienza *tâtonnée* che permette l'ascesa sempre più maestosa e a un ritmo costantemente accresciuto della costruzione personale.

Una nuova tappa è superata nel momento in cui l'uomo giunge a fissare nella materia l'espressione di un pensiero che è il risultato della sua propria esperienza. Si osservi che lo strumento in sé potrebbe essere considerato come il primo grafismo; esso esprime e fissa nella materia uno sforzo intelligente, frutto di una lenta e ostinata esperienza *tâtonnée*. Ma lo strumento, l'utensile primitivo, non è che un grafismo semplice. Nella nuova tappa della scrittura si creano dei rapporti più sottili, delle esperienze più complesse, dei «pensieri» che si trovano espressi e fissati nella materia, poi trasmessi alle generazioni successive.

Di colpo, la porzione dell'edificio che resta in piedi va continuamente accrescendosi di generazione in generazione. L'individuo che, come gli animali, inizialmente partiva da 0, parte da 2 nell'era dello strumento primitivo, da 5 in quella dello strumento perfezionato, da 20 nell'era del linguaggio, da 50 nel periodo del pensiero impresso nella materia.

Il progresso si è veramente messo in moto.

Ma una tale evoluzione non si compie senza rischi. Ce ne sono di diversi tipi.

L'arnese, strumento specifico del progresso e della civiltà, non ha come funzione, l'abbiamo visto, che quella di accelerare l'esperienza *tâtonnée* per una più rapida riuscita nel corso dell'adattamento degli atti essenziali alla vita.

In altre parole, ciascun individuo deve costruire lui stesso quell'edificio simbolico che è l'immagine della propria vita. E costruirlo lentamente, faticosamente, al ritmo della sua specie, se deve rifare tutte le esperienze *tâtonnées* dei suoi antenati. Egli proseguirà tanto più velocemente in questa costruzione quanto più avrà a sua disposizione degli strumenti maggiormente perfezionati che gli consentiranno di superare, a un'andatura accelerata, le tappe della necessaria e indispensabile esperienza.

Ma c'è un'evidente tentazione: l'individuo è spronato a partire semplicemente dall'esperienza altrui, che considera come sicura e definitiva. Un'ala di muro, più o meno importante residuo

dell'opera dell'individuo che ha terminato la sua corsa. Si parte di là come se questo pezzo di muro fosse un'asperità naturale del terreno, una collina da dove si domina la vallata e di cui non ci si preoccupa affatto di verificare la solidità, né l'orientamento.

Tuttavia, questa tendenza a issarsi ciecamente sull'ala di muro non è affatto naturale all'uomo che è essenzialmente diffidente perché si sente debole e paventa una trappola o un pericolo – come gli animali d'altronde – dietro ogni novità. Egli non costruirà su questo pezzo di muro che dopo averlo collaudato e averne fatto minuziosamente il giro.

La civiltà contribuisce ad attenuare questa diffidenza. Essa fa dell'ala di muro una sorta di trampolino a partire dal quale l'uomo raggiunge più rapidamente i frutti della scienza. Il bambino vi pone un piede inquieto, regola il suo equilibrio, si issa sulle pietre barcollanti e arriva ai rami generosi dell'albero. Questo successo lo induce a fidarsi della solidità e dell'utilità del pezzo di muro che utilizzerà quindi come base della sua costruzione, senza averlo ripensato, rielaborato, riaffermato. Si meraviglierà un bel giorno di vedere l'edificio, che per procedere più in fretta aveva innalzato audacemente molto in alto, traballare sulla sua base tarlata e fragile, al punto di necessitare forse di puntelli più o meno efficaci e armoniosi, a meno che non crolli parzialmente o totalmente.

Insisteremo dunque sul pericolo in cui si incorre, a scuola, col partire – malgrado la tendenza contraria dei bambini – dall'acquisizione precedente, considerata come definitiva e sicura, che si impone come base senza scrutarla, senza ripensarla e riviverla; sul pericolo in cui si incorre col credere che il progresso giungerà ad evitare agli uomini il minuzioso *tâtonnement* nella costruzione della loro personalità. La nostra vita è per noi troppo personale; nessuno compie la nostra esperienza al posto nostro e nessuno può farne a meno; nessuno foggia e produce per noi la nostra cellula vivente; fin qui la scienza non perviene a cambiare il processo di nascita e di crescita, dal seme all'embrione, fino allo sbocciare dell'essere. Essa può aiutarci a svilupparci con più sicurezza e vigore – e questa non è una trascurabile conquista – essa ci permette di salire forse più in alto. Ma siamo noi che saliamo. La scienza non pone affatto sotto i nostri piedi un inutile e fallace sgabello, né un dogma infallibile. Ogni altra concezione di progresso è anormale e irrazionale, dunque profondamente pericolosa.

Noi non porremo affatto un meraviglioso sgabello sotto i piedi dei bambini per dare loro l'illusione di essere miracolosamente cresciuti, anche se grazie ad esso essi potrebbero raggiungere più presto i frutti che bramano. Non trascureremo nessuna risorsa che l'esperienza passata mette a nostra disposizione per accelerare la costruzione della loro personalità, senza nuocere né alla

solidità né all'armonia dell'edificio. Si ravvisa qui molto più di una sfumatura. Questa constatazione è in grado di sconvolgere l'intero metodo pedagogico, come vedremo.

Vi è un'altra constatazione, forse più sottile, ma di un'importanza ancora più considerevole per l'evoluzione del processo educativo.

Il bambino, l'abbiamo detto, è naturalmente sospettoso. Egli possiede l'essenziale dello spirito scientifico di cui parla C. Bernard. La sua inquietudine, il suo turbamento dinanzi all'ignoto e alla novità indicano una tendenza innata che si traduce in un bisogno imperioso di sperimentazione e di conoscenza. È questo spirito che lo spinge a smontare gli oggetti che ha ricevuto in regalo, a bucare il tamburo, a ispezionare la pancia del cavallo meccanico, a svitare le ruote dell'auto. Egli ha bisogno di conoscere per assicurare fermamente le sue fondamenta personali, e noi dobbiamo coltivare questa tendenza, utilizzarla, ravvivarla quando è attutita, perché essa si trova, lo abbiamo visto, al centro dinamico del nostro divenire.

Ora, la nostra civiltà fa, al contrario, molto presto violenza a questo bisogno. Il bambino entra in una nuova casa: ha paura, non si sente al sicuro perché non la riconosce. La sua paura scomparirebbe, o almeno si attenuerebbe se potesse nel tempo libero, in compagnia di altri bambini, esplorare la casa, dalla cantina alla soffitta; la paura neanche esisterebbe, se avesse assistito alla sua costruzione, o se, meglio, avesse partecipato a questa costruzione.

Voi volete recarvi con il vostro bimbo alla città vicina. Andare a piedi è troppo faticoso per il vostro bambino. Vi servite di un veicolo che velocizza l'atto da compiere. Tuttavia, il fanciullo ha paura di salire nella vettura; e questa paura è naturale: è la reazione difensiva a una mancanza di conoscenza; è come l'apprensione istintiva dell'individuo che viene issato bruscamente su un'ala di muro che non fa parte della sua costruzione e di cui non ha testato la solidità. Fate violenza; il bambino prima piange e si dimena, poi è catturato dal saltellare cadenzato del cavallo, dal rintocco delle campane e soprattutto dall'inebriante accelerazione della sfilata di ombre sul ciglio della strada, accelerazione che gli dona un euforico sentimento di potenza e di conquista.

Se si tratta di un'auto, le cose sono ancora più caratteristiche. Il bambino prova una paura convulsiva a riversarsi in tale mostro e abbiamo precisato il senso vitale di questa reazione.

Se egli ha visto suo padre salire e risalire sull'auto, se conosce – o crede di conoscere – il segreto del suo rombo; se, soprattutto, ha contribuito un po' a creare la vita di questo arnese meraviglioso, allora lo userà con la stessa naturalezza con cui traina un camion rudimentale da lui costruito.

Altrimenti, il bambino ha paura, e questa paura può avere delle conseguenze organiche e psichiche da non sottovalutare. Poi è catturato dall'incantesimo divino della velocità; arriva senza

fatica, come in un racconto di fate, alla città dove coglie i frutti saporiti. Egli non rimpiangerà più la crisi dell'imbarco; ricercherà forse morbosamente il brivido procurato da una così totale vittoria. L'abitudine si trasformerà in regola di vita. Il riflesso dell'apprensione e della paura sarà falsato. Il bambino salirà con la stessa intrepidità su tutti i pezzi di muro, poiché ciò gli riesce molto bene; non si preoccuperà più di costruire il proprio muro, di consolidare la sua costruzione; e partirà dalla costruzione degli altri, con l'ebbrezza di potenza di cui ha provato le premesse.

L'individuo così formato non avrà più coscienza di questa necessità funzionale per l'uomo di costruire il proprio edificio. Abbagliato dall'ebbrezza della potenza che procurano, approfitterà degli strumenti che la civiltà gli fornisce, considerando unicamente i vantaggi immediati che essi procurano. Egli costruisce un edificio sfasato che va troppo in alto, che lancia le braccia a destra e a sinistra – senza preoccuparsi delle fondamenta, né dell'equilibrio dell'insieme. È come uno stupefacente che ha pericolosamente annientato la coscienza vitale, che ha smorzato le reazioni istintive a beneficio di un godimento o di una potenza che salgono su con un'impennata per ricadere un giorno pietosamente.

Questa impennata modifica radicalmente il senso, la concezione e il ritmo della vita; essa necessita di un nuovo adattamento, come una nuova teoria della potenza. Il paesaggio, guardato a una velocità di 100 all'ora, cambia completamente; gli alberi, i ruscelli, le persone stesse che si incrociano non hanno più lo stesso aspetto, come se fossero degli alberi, dei ruscelli, delle persone differenti. Queste sensazioni particolari per gli uomini del nostro secolo creano necessariamente un tipo nuovo, caratteristico del secolo della macchina e della velocità.

Non è questa evoluzione che ci spaventa, ma soltanto una sorta di errore organico che disequilibra l'intero edificio e contro il quale dobbiamo ancora premunirci. Non sono la velocità né la potenza che ci inquietano, ma soltanto questa anormale e cattiva impennata che non ci dice nulla che valga. Noi vorremmo che l'uomo potesse salire così, con la stessa audacia e con la stessa maestà, ma non per ricadere; e che questa ascesa fosse una conquista autentica per una migliore e totale realizzazione del suo destino.

Realizzare il proprio destino, sta tutto lì, sempre. E l'uomo, anche nel vortice della vita meccanica, lo sa bene. Egli soffre più che mai dello squilibrio, contro cui reagisce come può, con i mezzi a portata di mano, comprese le nevrosi e la degenerazione. Ma egli è, ahimè, troppo sprofondato nell'errore per rendersi conto che non correggerà questo squilibrio che assicurandone le basi; o se egli ne ha l'intuizione, non può decidersi a ritornare così alle sue umili ed essenziali fondamenta. Egli preferisce tremare sulla sua guglia sgangherata, con la speranza infantile che essa

regga tanto quanto lui.

Lasciemo che i nostri bambini vengano afferrati dalla stessa ebbrezza e dallo stesso errore per vedere un giorno anch'essi sfasati e inquieti sulla loro guglia tremolante, o effettueremo in tempo, e possiamo, la correzione educativa che si impone al fine di consolidare veramente le fondamenta umane e di permettere un'indistruttibile ascesa verso l'ideale e la potenza?

Per questo evitiamo di lasciare che il bambino venga soggiogato dallo strumento, che sia esso il linguaggio, la scrittura, l'immagine o la macchina. Non favoriamo il suo adattamento spossante alle conquiste più audaci del progresso. È lo strumento che deve adattarsi all'individuo. Costui respingerà, lascerà cadere – in virtù del principio dell'esperienza *tâtonnée* – gli strumenti che non servono alla realizzazione del suo destino, o che presentano gravi rischi di pericoli o di errori. Egli consoliderà innanzitutto la sua costruzione e potrà allora salire in alto e con forza, senza perdere l'equilibrio, senza provare la vertigine né l'apprensione che nascono da una base troppo debole, senza aggrapparsi indifferentemente a destra o a sinistra, a delle estremità fortuite che talvolta contribuiscono a far perdere l'equilibrio.

Abbiamo il nostro edificio da costruire, e presto ci innalzano su delle ali di muro affinché non perdiamo il nostro tempo a consolidare le nostra fondamenta, a costruire delle spesse mura. Il progresso non ci consente di balzare immediatamente e senza sforzo fino al primo stadio!

Fortunatamente, il bambino, che non può piegarsi a questo escamotage, ritorna pazientemente e ostinatamente alla preparazione minuziosa delle sue fondamenta. Egli esce da scuola, dove voi faticate per issarlo su un'impalcatura inestricabile di regole e di formule; abbandona la vostra dimora troppo moderna, dove non c'è più nemmeno un fiammifero da ardere per ottenere luce e calore; scende dall'auto, che è il simbolo del ritmo moderno. E voi vi meravigliate di vederlo, malgrado lo splendore delle conquiste di cui beneficia, indugiare in esperienze rudimentali, in prove, in comparazioni – nel ruscello, nei campi, in compagnia degli animali che non hanno cambiato affatto il loro modo di vita; siete sorpresi di vederlo mettere in dubbio, fino a considerarli nulli, i principi che gli avete inculcato. Questi ultimi, infatti, non erano che parole, pezzi di muro, di cui egli non ha testato, con l'esperienza, la solidità. Bisogna, per vivere, che egli costruisca la propria vita...

Il bambino lascia il vostro appartamento confortevole e se ne va in spiaggia o nel bosco a costruire un rifugio... Assicurare le sue fondamenta! Egli ha bisogno di andare, nel nascondiglio, a sfregare un fiammifero e dar vita a un fuoco vero... Rinforzare le sue fondamenta!... Egli scende dall'auto e ritrova con una commovente fiducia, in un angolo del giardino, il camion rudimentale

da lui costruito... Rinforzare le fondamenta, sempre! Ed è senza dubbio perché, malgrado voi, spesso nel nascondiglio il bambino arriva in qualche modo a consolidare le sue fondamenta, a costruire il suo edificio, che i pericoli sono meno considerevoli rispetto all'impennata suscitata dall'utilizzo caotico degli strumenti prodotti dalla scienza umana.

È nella misura in cui il bambino ha potuto continuare lentamente le sue esperienze che conserverà l'equilibrio e il buon senso – che non sono affatto in antitesi con l'audacia. Si riconoscono sempre in base al loro comportamento, alla loro solidità funzionale e alla loro sicurezza gli individui che, grazie a un ambiente positivo, hanno potuto così rinforzare le proprie fondamenta.

Nondimeno, siccome il ritmo di costruzione precipitoso non perviene che accidentalmente a soffocare il ritmo naturale dell'esperienza *tâtonnée*, si produce come un'evoluzione parallela di due modi di vita, di due costruzioni. C'è sempre più divario tra un comportamento o delle regole di vita imposte dall'ambiente esterno e il percorso normale e naturale di un'attività che prova, con le risorse che le restano, a colmare i vuoti, a rimediare agli errori, a ristabilire l'equilibrio rotto. È questo scarto che sarà all'origine di quella sorta di dualità che contraddistingue molti dei nostri contemporanei. Questi ultimi si sono impossessati, con una abilità ammirabile, degli strumenti che sono stati offerti loro e che hanno lavorato con intelligenza e audacia al fine di perfezionarli. Ed essi si elevano così molto in alto. Tuttavia, quando lasciano per un istante i loro strumenti e si sporgono dalla finestra del loro edificio per guardare al di sotto o al loro fianco, sono presi da una vertigine e da un turbamento perché si sentono come strappati alle loro radici e non ritrovano più le loro fondamenta. Ed il loro comportamento mostra questo squilibrio, questa mancanza di basi, questa assenza di buon senso.

Si tratta di un fatto troppo generale oggi giorno perché vi insistiamo a lungo: un tale è un meccanico dotato di abilità eccelse, che manovra le macchine come se facessero parte della sua vita. Egli fa sfoggio di una logica, di una concezione razionale, di una filosofia esemplari. Eppure questo tecnico d'élite resta nella vita privata, al di fuori del suo lavoro, profondamente illogico, irrazionale, incapace di capire, dominato da istinti primitivi, poiché si è innalzato prematuramente su di un'ala di muro che ha tralasciato di ricostruire. Un altro tale è un uomo dotato di un'intelligenza eccezionale, che occupa un posto invidiato nell'Università, che scrive dei libri tecnici o filosofici, che possiede svariati titoli di studio. Eppure, al di fuori del suo lavoro, è vittima di questo stesso divario, di questa stessa irrazionalità, della stessa incomprendimento, della stessa mancanza di saggezza e di equilibrio. Anch'egli si è innalzato su di un'ala di muro.

Soltanto nel caso in cui il nostro uomo dotato di superiori capacità ha potuto, nel tempo libero, rinforzare le basi della sua personalità; nel caso in cui ha potuto, essendosi avveduto delle cause reali del suo squilibrio, ridiscendere fino alle sue fondamenta, per ricostruire la sua personalità secondo un equilibrio; soltanto in questi casi si ravvisa unità nella personalità. Le qualità constatate nella manovra, la comprensione e il perfezionamento degli strumenti si estendono al comportamento generale della vita. L'individuo può affacciarsi alla finestra del suo edificio; può guardare a destra e a sinistra: niente più vertigine; le leggi dell'equilibrio che sono valide in cima sono realizzate anche alla base e nell'ambiente, dove regnano l'armonia, l'unità e la saggezza.

Si comprende allora che noi accordiamo un'importanza decisiva alla pedagogia che permetterà a ciascun individuo di costruire la propria vita, con un'accelerazione massima, grazie alla magia degli strumenti che ha a sua disposizione, di edificare la propria personalità anziché issarsi imprudentemente su delle ali di muro che gli permettono effettivamente di raggiungere più in fretta i frutti della scienza, ma che compromettono i principi stessi della vita, della sua crescita, del suo equilibrio e della sua potenza, la cui fioritura è l'unica cosa che importa.

C'è un terzo grave pericolo che deriva da quest'ultimo e che non fa che accrescere i rischi di vertigine e di scarto.

L'individuo che ha costruito lui stesso la sua personalità si è come appropriato, l'abbiamo visto, degli strumenti che usa. Questi strumenti sono sostanzialmente dei prolungamenti della mano e delle dita, che consentono di andare più lontano, di agire con più potenza, tanto nell'attacco quanto nella difesa. In questa appropriazione, l'uomo conserva naturalmente come principale preoccupazione quella di conservare l'equilibrio, senza il quale, nonostante i prolungamenti delle sue mani, non sarebbe che un povero infermo. E questo bisogno di equilibrio è istintivo e generale, sia a livello psichico sia a livello fisico.

L'uomo allora, dominato da questa nozione di equilibrio, è in grado di rifiutare gli strumenti che nuocciono a questo equilibrio e perfezionare quelli che lo favoriscono.

Se, invece, egli ha anormalmente perduto questa nozione essenziale di equilibrio e di armonia, egli si impossesserà sconsideratamente di tutti gli strumenti che gli apportano potenza, una potenza che rimane illusoria e passeggera; d'altronde può esservi potenza senza equilibrio? In questo stato di anarchia e di disarmonia, i suoi strumenti cessano di essere il prolungamento delle sue mani; non sono più all'estremità delle sue mani; sono come delle creazioni autonome, esterne a lui, indipendenti dalla sua personalità, indifferenti al suo divenire, che hanno la loro vita propria, le loro reazioni indipendenti dal suo comportamento.

Voi entrate nell'atrio di un'officina: l'ingegnere che vi accompagna conosce intimamente il funzionamento dell'azienda che ha fondato, che egli anima e dirige; la sente come sente il proprio corpo. Egli preme una leva, ed è come se un prolungamento meraviglioso della sua mano realizzi a distanza la sua volontà e i suoi ordini. Vedete delle macchine che girano, altre che battono, altre che limano, altre che impastano non si sa quale mistura. Ma ignorate tutto della potenza individuale o collettiva di queste macchine; ignorate la loro azione e la loro reazione. Gli operai o i capi reparto non ne sanno più di voi, dominati come sono dal gesto meccanico che impone loro un macchinismo separato dalla loro vita e che non è affatto partecipe della loro personalità.

Si è consapevoli di tutte le conseguenze umane di questo stato di fatto. Ma c'è qualcosa di più grave.

Originariamente, quando l'uomo apportava un perfezionamento al suo strumento, era la sua mano che perfezionava; egli mirava al perfezionamento personale.

Dal momento che la macchina diviene un pezzo indipendente dalla nostra vita, possiamo divertirci a perfezionarla, non importa in quale direzione. L'essenziale è che essa vada più veloce, che sia più potente, che salga più in alto. Quel che ci colpisce di più è la considerazione relativa al sapere se questo accrescimento di potenza possa servirci o meno: la macchina, distaccata dalla vostra mano, se ne va verso il suo destino, ma è purtroppo un destino cieco.

Ed eccoci al centro di un grande dramma della nostra società: la macchina domina, assoggetta e schiaccia l'uomo, perseguendo l'unico scopo del profitto, accrescendo costantemente il suo squilibrio, innalzandolo così tanto che egli non sente più la terra sotto i piedi, che egli non ritrova più le sue radici, che non ritrova più se stesso, e che prosegue l'avventura verso l'inevitabile catastrofe che genera la società capitalista.

Si comprenderà che noi diffidiamo di una tale confusione e che proviamo a mettere in piedi una pedagogia basata sul lavoro, che ridia al bambino il senso profondo dapprima dell'utensile, poi della macchina, agganciandoli alle estremità delle sue mani da cui potrà dirigerli e dominarli, per servirsene in vista della costruzione della sua personalità potente ed equilibrata in una società umana dove la macchina sarà strumento di potenza e di liberazione.

Noi non scagliamo affatto l'anatema, come fanno alcuni teorici spaventati da uno squilibrio di cui essi non hanno colto le vere ragioni, contro gli strumenti o i meccanismi. Questi ultimi costituiscono l'elemento e il motore del progresso; sono all'origine della nostra elevazione al di sopra dell'animale. La nostra intelligenza non è che il riflesso delle relazioni nuove che gli strumenti permettono e del nostro accresciuto potere sull'ambiente. *Noi ci dedichiamo soltanto, lo*

ribadiamo, ad agganciarli all'estremità delle nostre mani. O meglio, faremo in modo che non si stacchino più. E non è attraverso una qualsiasi operazione dello spirito che vi perverremo, ma grazie all'ostinato e lento esercizio delle nostre mani, che in un ambiente ricco e positivo – l'ambiente sociale che noi contribuiremo a preparare – prima maneggeranno le cose familiari, poi vi adatteranno gli strumenti semplici, poi le macchine più complicate, ma in modo tale che ciascuna acquisizione tecnica sia un incremento personale di potenza, un'ascesa equilibrata in direzione del nostro destino.

E dobbiamo aver successo.

Ci siamo soffermati intenzionalmente su questa spiegazione sensibile, quasi materiale, della nascita, dell'utilizzo, della perversione degli strumenti creati dall'uomo. Comprenderemo meglio ora certe sottigliezze che accompagnano la nascita, l'utilizzo e la degenerazione di quell'altro strumento che è il linguaggio, con i suoi corollari, la scrittura e la stampa.

Si riconosce loro troppo spesso un'origine essenzialmente nobile, frutto della nostra intelligenza, del nostro spirito, del nostro ideale. Le cose sono fortunatamente più semplici.

Non riporteremo qui la lunga storia dell'evoluzione della mimica, dei gesti, della parola articolata e della scrittura attraverso i secoli. Insisteremo soltanto su questo punto.

Inizialmente, mimica, gesti, grida e parole sono impiegati esclusivamente per prolungare la personalità, per donarle supremazia e potenza. È come un'emanazione di noi stessi, uno strumento prezioso che ci permette di andare più in alto, più lontano e più in profondità, rispetto ai più meravigliosi strumenti. E la parola, il «verbo», ha conservato a lungo questa virtù e questo valore della personalità, come uno strumento raro di cui ci si prende cura e che si impiega consapevolmente, per paura di usarlo e di indebolirlo. La parola è una parte di noi stessi, la più nobile, che lanciamo in avanti, o in alto, per cercare un punto d'appoggio come risonanza. E, nella sua forma commovente e superiore, essa ha conservato questa eminente caratteristica, specialmente nei poeti che, al di là della degenerazione della lingua esteriorizzano, con i loro canti, una parte della loro personalità; è come un'emanazione del loro cervello e del loro cuore che va, calda e viva, a risvegliare la vibrazione simpatica di altri cervelli, di altri cuori e di altre vite.

Ma è capitata al linguaggio la stessa avventura che è capitata allo strumento, e la parentela che abbiamo ravvisato fra loro renderà più percepibile questa similitudine di destino.

Fino a quando la conoscenza intima dello strumento non poteva essere acquisita che attraverso il lavoro effettivo, la spiegazione non poteva prendere altra forma che l'azione stessa. Come nel bambino che, non potendo ancora parlare con sufficiente chiarezza, vi prende per la punta delle

dita per mostrarvi e spiegarvi, attraverso l'osservazione diretta e l'azione, quel che non può giungere a farvi capire in un altro modo. Si tratta, in definitiva, del modo più sicuro. Ma è lento: richiede la vostra presenza e il vostro sforzo personale; e non è d'altronde sempre possibile. Tutte considerazioni che, a questo stadio, nuocciono all'accelerazione dell'esperienza.

Allorché si giunge a spiegare con il gesto, la mimica, il disegno, la parola o la scrittura, si può evitare il movimento; si può economizzare l'azione materiale, ciò è più rapido, se non più sicuro, e sollecita in ogni caso la tendenza dell'uomo all'economia dello sforzo per conseguire una potenza massima.

Dunque, l'espressione attraverso il gesto, la parola o la scrittura, tende a rimpiazzare poco a poco l'azione stessa. Ed esistono purtroppo delle persone abili a deformare e a sfruttare questa incontestabile conquista.

Il vizio non ha fatto che accrescersi e aggravarsi. La parola e la scrittura, in modo particolare, sono divenuti degli strumenti universali, la cui perfezione, sottigliezza e ideale nobiltà hanno a poco a poco detronizzato lo splendore dell'azione stessa. È come uno strumento meraviglioso e docile che si offre a noi in ogni occasione e a cui attingiamo per la soluzione di tutte le difficoltà. Al punto tale che il linguaggio, la scrittura e la lettura sono diventati antinomici rispetto all'azione: coloro che parlano bene considerano un onore mantenere le mani pulite; coloro che possiedono il dono di maneggiare la lingua scritta si specializzano soltanto nel lavoro del pensatore, dello scrittore ed eventualmente dello scribacchino; altri leggono così tanto che trascurano ogni lavoro. Gli uni e gli altri dimenticano che la loro specialità non è, come talvolta sembra, un'attività essenziale, che essi non bevono, non mangiano, non amano, non si riproducono con la parola e la scrittura. È nato un divorzio tra la realtà delle cose, il lavoro effettivo e l'espressione orale e scritta. Tale divorzio tenderà ad acuirsi fino a separare totalmente l'azione dalla sua espressione, il gesto dal suo sostituto, il lavoro dalla sua ragion d'essere.

Il divorzio non era ancora né così totale né così drammatico fino a quando non si trattava che della parola. Per quanto insidiosa possa divenire, essa rimane integrata nella vita, perché la si apprende vivendo, la si corregge e la si perfeziona grazie all'esperienza di vita. Per lungo tempo, d'altronde, il bambino preferisce l'azione alla parola. Egli parla molto quando non vuole o non può agire. Dategli l'occasione di compiere praticamente l'esperienza *tâtonnée* che gli è indispensabile, di realizzarsi attraverso un lavoro che risponde alle sue necessità funzionali, egli sarà così al di sopra delle vane parole, come lo è il pastore dietro alle sue bestie o il contadino nei suoi campi. Il linguaggio-strumento aiuterà la vita ma non la sostituirà.

Le cose, invece, sono gravi per quel che concerne la scrittura, la stampa e la lettura. Si presenta immediatamente al bambino uno strumento di cui non scorge né il senso né l'utilità. Lo fate luccicare, lo agitate, lo smontate, lo abbellite, lo fate funzionare per esortare il bambino ad imparare a maneggiarlo. Ma egli non sa esattamente a cosa servono questi segni che danzano sulla pagina; egli non scorge alcun rapporto con il suo divenire e il suo sviluppo. Egli giunge, nondimeno, a cogliere le immagini, poi le idee astratte che esprime la scrittura impressa, ma non le situa sul piano della vita. Perverrete forse a fargli prendere dimestichezza con questo strumento; egli può acquisirne una certa padronanza, ma non se ne servirà affatto per costruire il proprio edificio. Egli ha i suoi metodi, più o meno empirici. E in pratica, effettivamente, il gruppo di persone che hanno frequentato la scuola, dove hanno apparentemente appreso il meccanismo dello strumento, non se ne servono mai per costruire la loro vita: non li vedrete mai scrivere i loro pensieri o le loro osservazioni, a meno che non abbiano, soli, ripensato la loro cultura e appreso nuovamente da autodidatti il senso e l'uso dello strumento. Basta loro saper annotare, più o meno maldestramente, le dimensioni di una stanza, la data di una semina, il debito di un amico (è per questo, d'altronde, che il calcolo è tra le tecniche scolastiche più apprezzate); non scrivono mai, oppure le loro lettere sono banali e stereotipate perché manca loro lo strumento autentico. E se leggono, lo fanno per inebriarsi di quel lustrino che hanno fatto brillare davanti ai suoi occhi, per rifugiarsi nelle costruzioni anormali e inumane che solo le parole permettono, e non per fortificare e arricchire la loro vita.

Questo fosso scavato da una fallace concezione dello strumento, dobbiamo cercare di colmarlo con una nuova concezione dell'educazione fondata sull'esperienza *tâtonnée* e sul lavoro, attraverso l'utilizzo di strumenti che rimangono il prolungamento della mano, integrati nel destino della personalità.

Non può esserci, lo si capisce, apprendimento separato dalla lingua, dalla scrittura, dalla lettura. Ci sarà, con l'aiuto di questi strumenti, ascesa sempre accelerata della personalità umana, nell'armonia individuale e sociale.

Tuttavia c'è un nuovo pericolo... Non è ogni strada disseminata di scogli?

Abbiamo detto che l'esperienza *tâtonnée* prosegue per mezzo della comparazione, dell'intuizione, empirica o razionale, dei rapporti tra gli oggetti prima, tra gli elementi dell'azione poi, e che l'azione tende a svilupparsi nel senso delle prove che sono riuscite, la cui ripetizione si fissa in una regola di vita.

Se il bambino si avventura in un campo innevato e affonda nella neve fino all'altezza dei fianchi,

prenderà coscienza fisiologicamente delle proprietà della neve e dei rapporti esistenti tra le caratteristiche della neve e i gesti che deve fare per avanzare. E regolerà le sue reazioni di conseguenza. Abbiamo detto che questa conoscenza non l'abbandonerà più perché essa si sarà iscritta nelle sue reazioni fisiologiche e nel suo comportamento.

A questo bambino, invischiato nella neve, potete far capire, con dei segni della mano, che deve trascinarsi verso il solco vicino dove sprofonderà di meno. Il gesto può essere accompagnato da un urlo appena differenziato che dà al bambino un'idea della direzione da prendere. Come il pastore che, appollaiato sul suo sasso, dirige con i suoi gesti e i suoi Oho! Atchi! ii...rrr!... il suo cane che si inoltra nella vallata per ricondurre le bestie indocili.

Il bambino si affida alla vostra esperienza per uscire da una difficoltà che rischiava di non superare o che avrebbe superato meno rapidamente.

Potete così aiutarlo anticipatamente con il disegno, se siete in grado di rappresentare sulla carta un bambino che, sprofondato nella neve, ritrova la traccia salvatrice. Il bambino comprenderà i rapporti espressi come se avesse fatto lui stesso l'esperienza. Il vostro aiuto si iscrive perfettamente nel suo comportamento.

Se avete sufficientemente perfezionato lo strumento del linguaggio e il bambino comprende cosa gli dite, esprimete con la parola delle relazioni di cui solo l'esperienza poteva rivelare la realtà. Gli spiegate che fa troppo caldo, che la neve non può sostenerlo, che egli sta per sprofondare, che non serve a niente provare ad attraversare quel campo ancora vergine e che gli conviene seguire saggiamente il solco già tracciato. Il bambino pesa le relazioni così espresse e si orienta verso la soluzione che gli sembra più favorevole.

Ma è là che l'operazione diventa delicata.

Dando le vostre spiegazioni al bambino, tendete a sopprimere l'esperienza che egli stava per fare, a economizzare questa esperienza al fine di conseguire più in fretta lo scopo che vi sembra più importante.

Se il bambino comprende perfettamente quel che esprimono le vostre parole; se queste ultime trovano in lui una risonanza che è già la conseguenza delle esperienze precedenti, allora va tutto bene. Ma quando voi dite: «Fa troppo caldo, la neve non regge», esprimete un complesso di rapporti che supponete acquisiti dal bambino: se il bambino è affondato previamente nella neve soffice; se egli è scivolato sulla neve dura del mattino; se ha visto lo sciatore invischiarsi anch'egli nella neve bagnata che si appiccica agli sci, allora il bambino saprà esattamente cosa significa questo sunto: «Non regge». Quando lo formulerete, i rapporti effettivi spunteranno fuori

automaticamente: lo strumento sortirà il suo pieno effetto.

Malgrado tutto, il bambino esprimerà ancora qualche dubbio: « È esatto?». L'opinione che gli presentate è la conseguenza dei rapporti che avete constatato voi stessi. Egli non lo ammetterà finché l'esperienza non gli proverà che ciò è ordinariamente conforme alla realtà. Il bambino allora economizza un'esperienza grazie a quello straordinario strumento che è il linguaggio.

Oppure egli non vi crede che con riserbo, per questa volta, e continua in seguito la sua esperienza *tâtonnée*. Il fatto è che certe relazioni che ci sembrano semplici rimangono per lui a lungo dei misteri: perché la neve si scioglie il giorno; perché si sprofonda meno se si ha sotto i piedi un'ampia superficie portante... Sono occorse svariate e precise osservazioni per pervenire a una concezione scientifica di queste relazioni. Pertanto, è normale che il bambino dubiti e sperimenti.

Il nostro ruolo consisterà proprio nell'accelerare questo processo di presa di possesso delle relazioni che, nella loro ultima fase, raggiungono la definitiva sicurezza scientifica. Anziché lasciare il bambino brancolare senza aiuto né direttive, in balia delle coincidenze più o meno fortuite e delle osservazioni sperimentali, empiricamente interpretate, mettiamo a sua disposizione le esperienze che riteniamo essenziali e concludenti; economizzando i tentativi notoriamente errati e infruttuosi. Non sopprimiamo affatto l'esperienza *tâtonnée*: la aiutiamo, la facilitiamo, ne precipitiamo le conclusioni.

Se si dice per di più al bambino: «in tali circostanze, degli uomini hanno proceduto così e sono pervenuti a tale risultato», egli potrà accelerare ulteriormente il suo *tâtonnement* e le sue scoperte.

Se il bambino si avventura da solo nella foresta, rischia di brancolare a lungo, talvolta un'intera vita prima di accedere alla pianura. E non ci sarà progresso. Ma se qualcuno è là vicino a lui, per aiutarlo nel suo cammino e nelle sue osservazioni, mostrandogli gli spiragli promettenti, ricordandogli la finalità dei lunghi cammini senza impedirgli, però, di perdersi distrattamente talvolta ad osservare le ombre, e accompagnandolo nelle sue esplorazioni capricciose, egli giungerà al margine in un tempo record, forte di una incommensurabile ricchezza, cosciente di rapporti, di dipendenze, di idee che saranno dei solidi gradini per l'organizzazione possente della vita.

Tuttavia è difficile accelerare un processo così essenziale senza rischiare di bruciarne le tappe!

A forza di utilizzare e di manovrare le parole, si accorda loro come una sorta di personalità. Il bambino è inizialmente un po' disorientato da questa specie di magia ed è per questo che egli esige per molto tempo la cosa dietro la parola, come per accertarsi delle virtù dell'etichetta: porta, testa,

occhio, mano. Questo non è, in definitiva, che un gioco privo di difficoltà.

Ma ci sono delle parole che non sono che etichette e dietro le quali è difficile, talvolta impossibile, piazzare un oggetto concreto o un'esperienza semplice. Queste parole sono come degli strumenti di secondo grado, che esprimono dei rapporti, delle relazioni di cui il bambino non ha ancora una coscienza sperimentale.

Prendiamo, ad esempio, la parola *bontà*. Nella pratica comportamentale, la cosa non è certamente ignota all'essere che si trova ancora allo stadio del *tâtonnement* dinanzi al linguaggio. Ma non si tratta ancora che di un complesso intuitivo, che è l'esito di esperienze diverse, di sensazioni indefinibili a cui il bambino si riferisce per misurare il grado di bontà degli esseri che lo circondano. La sola etichetta non gli dice nulla. Essa è uno strumento ancora sconosciuto che si inserisce d'autorità nel suo comportamento didattico e che risulterà a noi difficile collegare all'astratta idea di bontà.

Nelle migliori circostanze, anche se il bambino ha questa coscienza diffusa dei rapporti sintetizzati dall'etichetta, la parola non esprime mai l'integralità delle svariate qualità. È come l'acqua dinamica e viva del fiume che si vorrebbe inserire in un secchio, dove perderebbe le qualità essenziali di fluidità, limpidezza, movimento.

Quest'operazione è illusoria e superficiale. Essa è accettabile solo se si possiede almeno la nozione di questa approssimazione e se si va a cercare nella corrente limpida del fiume il senso profondo della bontà.

La parola, lo si vede, è sempre limitativa, perché dona una forma irrigidita e definitiva a un programma di vita dinamica, alla concezione di un rapporto di qualità che un raggio di sole o una diversa vibrazione potrebbero modificare.

In tutti gli ambiti, la differenziazione e la specializzazione sono il prezzo del progresso. Originariamente, lo strumento non era specializzato: la clava serviva a molteplici usi perché costituiva l'unica conquista. In seguito, l'ingegnosità dell'uomo l'ha perfezionata e specializzata. Si è giunti a un punto in cui non si utilizzava lo stesso strumento per sollevare una pietra, per tagliare un albero o fracassare il cranio dei nemici. Bisognava quindi scegliere lo strumento adatto allo scopo e cambiarlo talvolta nel corso dell'azione; bisognava avere coscienza di questo adattamento. Si tratta, d'altronde, di un processo istintivo: lo strumento, prolungamento della mano, si lega per riflesso, come conseguenza dell'esperienza *tâtonnée*, al gesto e all'uso che esso permette con un successo massimo. Può anche, in certi casi, identificarsi con questo gesto e divenirne il simbolo permanente: l'ascia del boscaiolo, la freccia del cacciatore, etc.

La parola-strumento ha subito lo stesso destino. Esso lega la sua sorte a un certo uso, a un oggetto particolare o a una forma soggettiva di rapporti e di relazioni: ne diviene il simbolo e l'emblema e non lo si può più staccare da tale oggetto. Così la parola bontà è specializzata in un certo uso relativamente personale, legato alle circostanze che hanno presieduto alla sperimentazione e all'uso di questo concetto-strumento. Quel che io concepisco attraverso questa parola non combacia affatto con quel che voi concepite. Ed è perché nella pratica corrente del linguaggio, la mimica, il gesto, l'intonazione ne costituiscono il complemento necessario. Nella pratica del linguaggio scritto, spogliato di tutti questi coadiuvanti sensibili, bisogna, per essere perfettamente compresi, aggiungere al termine bontà una varietà più o meno ricca di aggettivi qualificativi, di comparazioni, di perifrasi, che adattino al massimo la parola-strumento all'uso preciso a cui la destiniamo.

E malgrado tutte queste precauzioni, l'approssimazione è ancora imperfetta, al punto tale che avvertiamo il bisogno di accelerare l'adattamento dello strumento attraverso l'impiego di disegni, di cliché, di immagini, che traducono e rimpiazzano la mimica e il gesto. Davanti alle difficoltà permanenti di adattamento del linguaggio parlato o scritto, si è avuto, dopo un quarto di secolo, una sorta di ritorno sistematizzato verso la mimica attraverso l'uso del cinema che giunge ad esprimere, con l'immagine animata, delle relazioni talmente sottili che non si trovavano mai delle espressioni-strumento suscettibili di adattarsi perfettamente. Il cinema potrebbe essere in questo senso – ma è carico, ahimè, di tanti altri pericoli – una sorta di correttivo per temperare l'imperfezione del linguaggio, la sua fissazione prematura e la sua eccessiva specializzazione.

Il grave pericolo è appunto questa fissazione nella parola di un pensiero sottile e dinamico che viene limitato, ridotto, raffreddato, quindi tradito. Quando si dirà bontà, la parola tradurrà l'abitudine di una certa bontà, una categoria speciale di rapporti, ma non l'integrità e la diversità viva di questi rapporti. Penseremo al secchio d'acqua e non più al fiume.

L'errore avanza. Esso va a influire spregiativamente sul nostro pensiero, restringendolo, immobilizzandolo e pietrificandolo; tanto più se questa pietrificazione è apparentemente un'incomparabile comodità. Non possiamo impossessarci del fiume, ma il secchio d'acqua è lì, alla nostra portata; possiamo manovrarlo, conservarlo, utilizzarlo a nostro piacimento e senza rischi maggiori.

Le parole costituiscono così come una riserva dei secchi d'acqua. E la loro collezione finisce per sostituirsi alla dinamica sottile, complessa e inafferrabile dei torrenti di vita.

Giacché siete consapevoli di conservare e manovrare dei secchi d'acqua, potrete almeno

rettificare e ampliare la nozione che essi simbolizzano. Tuttavia, il linguaggio e soprattutto la scrittura rappresentano, nel nostro processo esperienziale, un tale successo formale che si sacrifica ben presto a loro vantaggio la perfezione dell'espressione che essi presuppongono. Le parole divengono esclusivamente dei secchi d'acqua.

Gli uomini allora imparano a maneggiare con disinvoltura questi secchi d'acqua, dimenticando che la vita è, invece, ampia, mutevole e ricca di possibilità e di insegnamenti. Ma c'è un modo comodo che dà dei risultati tangibili con un minimo sforzo: i secchi sono là, allineati; li si può contare, scrutare, misurare; si può interpretare la loro capienza, il loro contenuto e le loro qualità. Si stabiliscono tra di loro delle relazioni formali che si innalzano alla dignità di sistemi; li si combina per ottenere delle varietà nuove; si diventa esperti nell'arte di manovrare questi secchi d'acqua.

Nondimeno, si dimentica che questi secchi d'acqua non rappresentano più la vita, che i rapporti che avete edificato, individuato o citato non sono affatto dei rapporti autentici, che le combinazioni tentate e i sistemi immaginati racchiudono solo una parte di verità, una frazione pietrificata di vita e che, quindi, tutte le conclusioni sottili dei giocolieri di secchi e di parole rimangono essenzialmente soggette a cauzione. Bisogna allora che appaia di tanto in tanto qualche spirito sufficientemente ardito e iconoclasta da osare dire ai pensatori e ai sapienti che essi fanno giochi di destrezza con dei secchi d'acqua, da rovesciare questi secchi e ritrovare il corso vivificante del fiume. Ma l'uomo, come il bambino che viene disturbato durante i suoi giochi, maledice e insegue il disturbatore, raccoglie i suoi secchi brontolando, li riempie di nuovo e ricomincia ad architettare dei sistemi.

Ci sono delle parole che hanno un destino ancora più anormale. Esse sono come un ramo che si stacca dall'albero vivo, una pietra che si estrae dalla roccia, a cui si attribuisce una vita particolare, ben presto indipendente dall'albero o dalla roccia. Queste parole diventano come delle statue che si sognano e che si temono, delle icone che si invocano, dei segni che sono totalmente distaccati dalla nostra vita, che hanno acquisito, al di fuori di noi, un eminente valore caricato di un potere mistico autonomo. Ed è tutta la storia della parola tabù, della parola o della frase preghiera, dell'invocazione dello stregone, della maledizione dei malvagi o della benedizione dei preti. Tale deviazione ha preceduto la deviazione filosofica e scolastica di cui abbiamo parlato, ma l'origine è la stessa: è una deformazione e una specializzazione malefica della parola-strumento che acquisisce una sorta di virtù personale, assolutamente distaccata dal senso originale; è la terra viva e fertile divenuta statua.

L'illuminato, che è consapevole di questo escamotage, che percepisce nella parola la nozione generica di strumento al servizio della vita, denuncia il tradimento dell'idea e tenta di ritornare alla comunione intima con il grande torrente di vita. Egli ha contro di lui, sempre, la massa coerente di tutti i maghi della lingua, che essi siano uomini di chiesa o laici, o anche nemici delle religioni e delle superstizioni. Tutti commettono l'errore, il più delle volte inconsapevole, lo sappiamo, di separare la parola dalla vita, di agitarla, di organizzarla in un meccanismo a parte che rappresenta soltanto la vita arbitraria delle parole e dei concetti striminziti e laboriosi, e poi di venire a dirvi con pretesa e autorità: ecco la vita, ecco l'analisi scientifica della natura umana, ecco la psicologia e la filosofia, ecco la cultura!

Questo errore, che è alla base della pseudoscienza, spiega che questi stessi uomini, che sono arrivati a maneggiare con disinvoltura i secchi d'acqua, con una perfezione, uno spirito sistematico e una logica che ci impressionano, nella vita autentica si dimostrano spesso illogici e imperfetti. Essi sono logici nella loro cultura, sono razionali nelle conclusioni che deducono dalle loro speculazioni. È più facile essere logico e ragionevole quando si posizionano e si spostano, si confrontano e si misurano dei secchi d'acqua, che allorché ci si ritrova nella corrente del fiume inafferrabile.

Si vede dove sta il vero pericolo. E si comprende la necessità pedagogica di correggere questo errore essenziale, per pervenire a una cultura che sia un giorno la vera scienza di vita, una scienza pratica, umana, che accresca costantemente la potenza dell'uomo dinanzi alla natura.

Sarà facile ora dedurre dalla nostra dimostrazione le grandi linee maestre del nostro comportamento educativo.

La scuola attuale rappresenta essenzialmente il campo dei secchi d'acqua. Ciò indica senza dubbio un progresso rispetto all'iniziazione magica o al regno della chiesa che rappresentavano l'era d'oro delle parole-tabù, delle parole-preghiere, delle parole-statue e delle parole-icone. Ma si tratta solo di un progresso formale, non di un progresso profondo, quindi efficace e definitivo.

La vita è così diversa, si dice, così mutevole che bisogna, in qualche momento, arrestarne il corso se la si vuole afferrare. Si comprenderà meglio il secchio d'acqua che il fiume. Tutti questi rapporti troppo sottili che perveniamo difficilmente a identificare, li andiamo ad isolare, ad etichettare, a classificare, ad allineare, per attingervi quando ne avremo bisogno. Poiché rischieremmo di smarrirci in questo groviglio di sentieri che solcano la pianura, poniamo dappertutto dei cartelli affinché possano guidarci.

Operazione che non sarà ricusabile in sé, se il bambino è andato lui stesso ad attingere i secchi

d'acqua al fiume, se ha sentito la corrente del fiotto, se ne ha sondato l'affascinante mistero, se ne conosce la fluidità e la dinamicità; se lo ha visto seguire i piccoli canali erbosi; se, nei giorni di burrasca, ha udito tuonare, ha visto un carico di pietre e di tronchi informi pillare le sponde del fiume e andare alla deriva. Se ha percepito questi aspetti diversi del fiume, allora non è più pericoloso isolare questi secchi, studiarli, rilevarne le proprietà, perché lo spirito li include, intuitivamente o scientificamente, nel grande complesso vivente, il solo ad avere importanza.

Il bambino ha giustamente bisogno di moltissimi strumenti simili, che rappresentano il prolungamento delle sue mani, che sono gli strumenti della sua permanente esperienza. Questo sarà il ruolo dell'educazione, quello di mettere a sua disposizione questi strumenti, sempre più differenziati, sempre più ricchi. È attraverso di essi che l'individuo andrà precisando i suoi rapporti che sente in maniera confusa, ma che ha bisogno di scrutare e di sondare, per andare sempre più avanti nella conoscenza, per liberarsi sempre di più del mistero e accrescere la propria potenza dominatrice.

La scuola, purtroppo, non tiene conto di queste preliminari precauzioni. Essa crede sia utile nascondere al bambino il torrente di vita; essa pretende sottrarlo alla complessità di una dinamica che non sarebbe adatta alla sua età. Essa apporta là, in una sala gelosamente chiusa, lontana dalle sponde desiderate, quei secchi d'acqua di cui trasmette i nomi, le definizioni, le etichette, le caratteristiche, i rapporti reciproci, le leggi che regolano le loro reazioni reciproche. Essa ragiona a lungo sull'origine, sull'evoluzione, sul processo, sulla finalità di questi rapporti. Ed effettivamente si fanno delle scoperte. E si vanno separando sempre di più le parole dalla vita, fino a creare un linguaggio specifico, delle teorie scolastiche, dei concetti filosofici che non sono fallaci in sé, ma che sono troppo separati dal corso del torrente per influenzarlo in qualche modo.

Questa è la storia della scuola, di cui abbiamo già parlato, che agisce in un ambiente, seconde delle norme e in vista di scopi che non sono affatto quelli della vita. Di qui lo iato, il divario, la sopravvivenza parallela di due processi che non interagiscono funzionalmente; ciò spiega la possibilità di avere una scuola e una filosofia scolastica apparentemente evolute, in una società disordinata e senza filosofia.

La nostra scuola primaria è umilmente confinata al primo piano, da cui si sentono i rumori della strada, a cui si accede abbastanza facilmente, all'occorrenza, attraverso le finestre o le grondaie. E quando ci si sporge all'esterno, si vedono ancora le cose e gli esseri vicini con la minima deformazione.

Ma i filosofi, che sono saliti al secondo piano, sono perfettamente isolati dal disordine

ambientale! Per raggiungere questo piano bisogna essere iniziati ai loro segreti, comprendere la loro lingua speciale, tutta rivestita di parole barbare, sovraccaricata di secchi sempre più piccoli e numerosi, che non si trova nemmeno su un dizionario. E dei luminari ragionano su questi secchi, senza pensare che sono stati attinti da un fiume qualunque. Questi secchi sono, affermano essi stessi, disintegrati dal reale, e se ne vantano come se si trattasse di una superiorità incontestabile: là in alto non si ode più alcun rumore di una natura lunatica nelle sue manifestazioni; anche il voci della strada non arriva che stordito e indistinto. E quando questi superuomini guardano nel vuoto godono egoisticamente dello spettacolo di uno spregevole formicaio che, in basso, si affanna e si dimena, senza ragione e senza scopo... Essi hanno veramente l'impressione di essere a metà strada dal cielo; si comprende che è da questa impressione che traggono la tracotanza di credersi talvolta più vicini a Dio.

Essi sono lì con i loro secchi. Ciò che scoprono, ciò che sperimentano, ciò che formulano, non vale che nell'ambito scolastico dei loro secchi. Se li si riconduce sulla sponda del fiume, sono perduti...Naturalmente la colpa è del fiume!

Che vengano quegli uomini semplici che si rifiutano di abbandonare il fiume dove si dimenano e vivono i loro simili, i quali diffidano del tradimento dei secchi e preferiscono andare essi stessi sulla riva ad attingere con le loro mani generose all'acqua fresca e chiara. Sono costoro che scoprono le vere vie della conoscenza, che si iniziano e iniziano i loro simili al senso del fiume, al suo ritmo, alle sue risorse, ai suoi scopi, e risalgono talvolta la corrente fino alle sorgenti pure e maestose che diffondono una strabiliante illuminazione.

Costoro non usano affatto un linguaggio segreto e professionale; essi parlano la lingua del popolo; sentono e pensano come il popolo. Essi scoprono, per delle vie al contempo razionali e intuitive, delle relazioni sconosciute. E i falsi filosofi e i falsi sapienti che temono la profondità del loro buon senso dapprima fingono di ignorarli, poi li ridicolizzano, li disprezzano, li attaccano e li martirizzano, per tradire in seguito e far sparire il loro esempio, per attirare il loro insegnamento verso il secondo piano, dove, lontano dal fiume, potranno di nuovo analizzarlo a fondo e adattarlo, utilizzando il loro gergo, alla loro lunga ed esclusiva esperienza dei secchi d'acqua.

Riconosciamo, a discolpa di questi uomini sapienti che, al secondo piano, intorno ai loro secchi d'acqua, fanno delle scoperte.

Noi guardavamo il fiume scorrere e ci preoccupavamo molto poco di isolarne gli elementi. Essi, invece, hanno preso dei secchi d'acqua e li hanno portati via in quelli che loro chiamano laboratori. E hanno fatto delle inconfutabili constatazioni: hanno constatato che un secchio e un secchio fanno

due secchi, che i rapporti tra oggetti che si assomigliano costituiscono un valore costante che è valido al pianterreno. Hanno esaminato l'acqua che è nei secchi e ne hanno scoperto le proprietà: fluidità, limpidezza, evaporazione, condensazione, solidificazione, che, a verifiche fatte, esistono anche al pianterreno. Hanno reputato allora di trovarsi su un terreno solido, dove poter stabilire dei rapporti validi per il fiume stesso.

Questi uomini di scienza avevano allora trovato un modo di penetrare la natura con sicurezza e successo; essi non vedevano più limiti alla loro possibilità di conoscere e di inventare, se non di creare, e fino nell'intimità microscopica della materia le loro ricerche accrebbero le forze demoniache che deviarono il corso del fiume.

Ma il saggio sulla sponda del fiume diceva ancora: che mi importa che essi sappiano contare i loro secchi d'acqua o i ciottoli della riva; o che mi insegnino di cosa è fatto questo flusso, perché si vaporizza nello stagno e si solidifica d'inverno, se essi non mi hanno rivelato il segreto della vita del fiume, se non hanno trovato un altro modo di interpretare la corrente che non sia quello di immobilizzarla e di prosciugarla, se non hanno fatto che collezionare dei numeri, delle formule, al posto di coltivare l'intuizione sensibile di una vita che sventa ancora tutti i calcoli.

Insistiamo un po' su tutte queste cose, essenzialmente primarie, non lo neghiamo, per far comprendere la natura dell'impotenza della scuola davanti alla vita e per cercare di indirizzare gli sforzi degli educatori verso comportamenti più efficaci.

Diffideremo dei secchi d'acqua e della falsa scienza di cui essi rappresentano l'origine. Non rinchiuderemo più i nostri allievi in un luogo provvisto solamente di secchi d'acqua e di flaconi che danno loro l'illusione della vita e della potenza. Non che questa scienza dei secchi d'acqua sia necessariamente inutile o anche pericolosa. Tuttavia, essa non porta in grembo la chiave del miglioramento sociale. Questa chiave è custodita al pianterreno, nel fiume stesso, nella natura e nella vita. Noi daremo come regola generale: impregnarsi dell'atmosfera benefica del torrente, sentirne la bellezza e le virtù, bagnarsi affinché l'impressione della sua rude carezza, la profondità della sua limpidezza, la freschezza dei sorsi che avremo bevuto, ci impediscano di estraniarci.

Allora, potremo andare a riempire dei secchi d'acqua e portarli a riva, o in una sala isolata. E là noi conteremo, misureremo e analizzeremo, perché è semplice e riposante esercitare così il proprio spirito su dei frammenti di realtà e perché si spera di trovare così un modo pratico per giungere alla suprema conoscenza e alla divina potenza. Ma non mancheremo di ritornare il più spesso possibile con i nostri secchi al fiume, per evitare che la nostra acqua imprigionata si alteri e assuma

delle qualità e dei difetti che non sono affatto caratteristici della sua natura. Immergeremo i nostri secchi nella corrente. Le scoperte che noi abbiamo compiuto nel silenzio del nostro laboratorio, andremo a confrontarle con le esigenze della vita, per calibrarle se necessario e adattarele al ritmo complesso della corrente individuale e sociale.

La scienza dei secchi d'acqua sarà allora veramente al servizio della nostra cultura e del nostro destino.

È così necessario tradurre ora nel linguaggio della scienza o della scuola il nostro ragionamento di intuitivo buon senso?

La scienza non deriva dalle parole, ma dalle cose e dalla vita. Altrimenti sarebbe un'astrazione e un errore.

Importa poco, per il destino degli uomini e il corso auspicabile del progresso, che bambini e adulti sappiano maneggiare con disinvoltura i numeri, se non hanno preliminarmente acquisito una nozione perfetta e viva delle realtà che questi numeri esprimono. Si possono avere dei perfetti calcolatori che sono, però, dei perfetti imbecilli, degli amorali o degli immorali, dei ladri, dei mercanti, degli sfruttatori anti-sociali. Di costoro si può dire: «Se perlomeno non avessero mai imparato a contare!».

Importa poco per l'armonia individuale e sociale che l'uomo conosca i nomi e le qualità di tanti oggetti della natura, che sappia analizzare un dato prodotto, o anche riuscire a farne una sorprendente sintesi, se queste qualità e questi attributi sono esterni al suo divenire, come delle pedine che si manovrano per un successo indifferente al proprio destino. E se egli utilizza le sue conoscenze e le sue scoperte per creare il male, per soffocare la vita, possiamo dire: «Se almeno non fosse mai stato iniziato a questa scienza!».

Non importa che l'uomo conosca i nomi e le caratteristiche dei difetti e delle virtù, che sappia la definizione di bontà, di generosità, di umanità, di menzogna, di ipocrisia, di duplicità e di egoismo, se il contenuto di queste parole non è intimamente legato al suo comportamento, se egli, probabilmente competente in filosofia e in morale, si comporta con ancora più incoscienza, come se non avesse mai appreso a maneggiare con disinvoltura quei secchi d'acqua alterata. Di lui si dirà quindi: «Maledetta sia l'educazione che gli ha insegnato queste parole, che gli ha insegnato a isolare questi concetti, ma che ha tralasciato di aiutarlo a comprendere e a praticare una vita utile e degna!».

Parodiando un'immagine del Vangelo, potremmo dire: la scuola e la scienza attuali ci consigliano: «che la vostra mano sinistra ignori l'uso e lo scopo degli strumenti che ha creato la

vostra mano destra e che seguano il loro destino materiale, inintelligente e cieco!».

Noi vi diciamo invece: «Maledetto chi disobbedisce così alle leggi della sua natura e crede che ogni azione sia indistintamente valida, come se il pensiero avesse un destino autonomo, intelligentemente e razionalmente orientato; come fosse sufficiente staccare la roccia dalla montagna senza preoccuparsi della sua discesa accelerata! Che le vostre due mani ugualmente interessate reggano bene lo strumento e che sappiano impegnarsi in tutti gli atti che esse stesse suscitano!».

Quest'impegno è il lavoro così come l'abbiamo definito. Al di fuori di questo, tutto non è che illusione, scatenamento di forze cieche che bisognerà necessariamente arginare, perché esse talvolta disgregano, fino alla degenerazione, il nostro divenire individuale e sociale.

Partiremo dunque da questo principio pedagogico: le parole, i concetti più o meno logici che essi esprimono, costituiscono un arricchimento solo se sono il risultato e il prolungamento della nostra esperienza personale, se sono incorporati nella nostra vita, legati al nostro divenire. Non c'è che un modo per accedere alla vera scienza, ovvero alla potenza: partire umilmente dal fondo, dall'esperienza *tâtonnée* empirica, poi dall'esperienza *tâtonnée* metodica e scientifica, e approdare alla conquista graduale ed intima degli strumenti e del linguaggio, il più meraviglioso degli strumenti, attraverso un processo accelerato che permette a ciascun individuo di edificare la propria personalità con una dignità e una potenza massime.

Da questo punto di vista, tutto deve cambiare nel metodo del nostro insegnamento, ed è a questo raddrizzamento che ci dedichiamo.

Tutto va cambiato nell'insegnamento della lingua. A scuola si pretende di partire dal pensiero formale, prestigiosamente fissato in secchi d'acqua più o meno ricchi, più o meno colmi, più o meno nuovi, brillanti e sonori, che il bambino, sorpreso di trovarli lontano dalla sponda, non comprende affatto.

Noi invertiamo il processo. Partiamo esclusivamente dal linguaggio familiare, la cui acquisizione empirica e sensibile è evidentemente preliminare alla scrittura e alla lettura. Poi, saliamo, grazie all'esperienza *tâtonnée*, dal grafismo primitivo – il disegno – alla scrittura, che ne costituisce l'evoluzione, per accedere alla lenta identificazione dei segni e del loro contenuto, all'uso pratico, per dei fini personali, del nuovo strumento di cui ci si è gradualmente appropriati. Giungiamo infine al riconoscimento delle parole e delle espressioni, all'identificazione dei pensieri tramite i segni, che costituisce la lettura propriamente detta, ossia comunione con il pensiero altrui – supremo arricchimento!

Molteplici esperienze ci danno la certezza che la cosa è tecnicamente possibile.

Bisogna operare un raddrizzamento anche nell'insegnamento delle scienze, nel corso del quale si impone solitamente ai bambini la conoscenza formale delle parole e dei rapporti sistematizzati in leggi, ma che sono esterni alle proprie esperienze e al proprio sapere. Esperienza *tâtonnée* empirica, poi esperienza *tâtonnée* agevolata e diretta. La generalizzazione non sarà più un'operazione preliminare dell'astrazione intellettuale, ma sarà la conclusione logica dell'esperienza *tâtonnée*; le leggi saranno l'espressione normale dei rapporti riscoperti, sentiti, integrati nell'essere. Allora il bambino non si accontenterà più di apprendere e di «sapere» le scienze. Egli vivrà, ricostruirà, per appropriarsene, la conoscenza logica che esse permettono di acquisire.

E non si creda che questo procedimento sia esageratamente lungo, che il bambino, se deve così muovere i primi passi, non giungerà mai a innalzarsi fino alle eminenti costruzioni superiori dello spirito. Si dimentica che, anche in questo campo, entra in gioco l'accelerazione. A scuola si è costretti a soffermarsi sulla comprensione formale delle leggi che non sono intelleggibili per chiunque non possieda la coscienza dei rapporti che esse esprimono; ne deriva che la conoscenza di queste leggi non può essere che una lenta e laboriosa acquisizione dello spirito o della memoria. E si dimentica una forma normale del processo: i rapporti tra gli oggetti o gli atti scaturiscono intuitivamente, come dei lampi che illuminano bruscamente l'intero campo di investigazione. Esiste un'infinità di parole di cui si percepisce il significato molto prima di essere in grado di formularle, al punto tale che talvolta questa formulazione può turbare e sfasare la comprensione sintetica. La scuola abbagliata e disorientata chiude timidamente gli occhi sotto l'illuminazione del lampo, per cercare dopo, faticosamente, con le proprie risorse, qualche bagliore nella notte del temporale. Noi approfitteremo dell'illuminazione del lampo per fare un balzo in avanti, un balzo che sarà una conquista se noi sappiamo, con un metodo nuovo, delimitarne e sfruttarne il processo. La legge, la formula, sono risultati prima di essere mezzi. Sono degli strumenti eminentemente preziosi per chi ha potuto afferrarli a piene mani per servirsene secondo i propri bisogni.

Tutti i maestri sentono d'altronde la necessità di questo raddrizzamento; essi si accorgono, nella pratica quotidiana, che nel processo inverso e anormale le parole attecchiscono debolmente, che le leggi non giungono ad ancorarsi nell'esperienza e nel pensiero dei bambini, o vi si ancorano malamente per scatenare in seguito false interpretazioni. Il fallimento dell'insegnamento scientifico deriva da questa falsa manovra.

Partire umilmente e ostinatamente dall'esperienza, dalla vita, favorire la comparazione intuitiva, poi formale, dei rapporti che si potranno promuovere in seguito alla permanenza delle leggi, significa preparare, negli spiriti, lo schiudersi dell'autentico spirito scientifico che è un definitivo accrescimento di potenza e di forza dinanzi alla cieca natura.

Medesima osservazione per la matematica, che non è che la nozione, precisata dalla misura, di certi rapporti tra gli oggetti. Ma questi rapporti non si formulano dall'esterno. Se non li si è sentiti, se non li si è scoperti intuitivamente in un lampo, resteranno sempre un gioco mal ancorato, di cui si ricorda più o meno il funzionamento, ma che non è integrato nei riflessi e nelle regole di vita. È la storia dell'individuo che ha studiato sulla cartina una contrada o un paese. Egli può dirigersi se ha la cartina nelle mani o se ne ha conservato negli occhi un'immagine fedele, sempre con il rischio di gravi e definitive sorprese. Conosce il paese dall'esterno.

Se egli ha vissuto in questo paese, se lo ha attraversato partecipando a tutta la ricchezza intima che esso cela, la mappa del paese è come iscritta nel suo comportamento, nei suoi passi, nei suoi gesti, nelle sue reazioni. Può restare degli anni senza tornarvi: gli basterà ricomparire all'entrata perché si inneschi automaticamente il sottile meccanismo che lo guiderà con sicurezza.

C'è la stessa differenza di profondità e di efficienza tra l'insegnamento formale della matematica e la comprensione profonda della natura e delle sue leggi. Fino a quando il bambino non ha compreso con tutto il suo essere, si percepisce, nel suo comportamento, come una fluttuazione, un'indecisione che maschera imperfettamente un'anormale richiamo alla memoria. Quando è catturato dalla curiosità, invece, si avverte una forza che si libera, e le nozioni più sottili e più ardue trovano allora una base definitiva.

Porre l'esperienza *tâtonnée*, l'esperienza agevolata e diretta, il lavoro, che ne rappresenta la forma sociale, alla base della nostra formazione matematica comporterà un'accelerazione e una conquista. Basterà precisare la tecnica di questo insegnamento rinnovato, preparare l'ambiente e gli strumenti che permetteranno questo rinnovamento.

Stesso raddrizzamento per la geografia e la storia. Si formulano prematuramente dei rapporti e delle leggi; si deduce l'habitat dal clima, il commercio dall'idrografia, la coltivazione dal sottosuolo; in storia si maneggiano con disinvoltura complesse questioni economiche e politiche. Tanti secchi d'acqua che il bambino non riconosce affatto e di cui, di conseguenza, non comprende le relazioni possibili che voi siete costretti ad inculcare attraverso un esclusivo ma fallace e pericoloso richiamo alla memoria. Ci si meraviglia del lungo persistere di un errore di metodo così evidente.

Noi partiremo dall'esperienza *tâtonnée*, che favoriremo e guideremo; da fatti reali, che si studiano e si ristudiano per conoscerli, riconoscerli e integrarli, e da cui faremo scaturire i rapporti che saranno formulati in regole e in leggi. L'acquisizione sarà normale, definitiva, dominata e assoggettata dalla personalità alla ricerca della sua potenza e del suo equilibrio.

Musica e disegno.

Si è preteso insegnare la musica dall'esterno, attraverso la regola, come applicazione di una teoria che non era per l'allievo che la mummificazione, in una serie di parole senza significato, dell'armonia profonda, del ritmo con cui la vita individuale partecipa alla corrente meravigliosa che lo trascina.

L'iniziazione musicale non sarà più l'A.B.C. che si crede semplice e che è sempre e in modo anormale isolato dalla vita. Partiremo, l'abbiamo già detto, dallo sgorgamento intimo, da quella sensazione naturale di armonia che si esprime con versi, rumori e canti. Piazieremo il fanciullo nell'atmosfera musicale dove farà i suoi primi passi; lo lasceremo brancolare; lo aiuteremo a impregnarsi di conoscenze preparando e accelerando il suo *tâtonnement*. Nel frattempo, lo manderemo il più spesso possibile ad attingere al fiume qualche secchio d'acqua che non avrà per lui nulla di misterioso ma che lo aiuterà ad accedere alle leggi della musica. Queste leggi saranno per lui personali; non le «saprà»; le sentirà e le vivrà; saranno degli strumenti perfezionati che costituiranno degli ausiliari preziosi per quell'esteriorizzazione dell'io di cui abbiamo visto l'importanza funzionale.

E che misconoscenza scolastica di fronte al disegno!

Questo fiume dinamico e brillante che si dipana nel bambino e i cui segni e colori raggiungono la loro forma spontanea d'espressione, era spietatamente ignorato e bandito dalla Scuola. Al secondo piano, accuratamente chiuso al mormorio del ruscello, essa addestrava i bambini a maneggiare con disinvoltura dei secchi d'acqua venuti da non si sa dove: rette, curve, prospettive, ombre. E il bambino si domandava cosa significassero quegli «esercizi», e non pensava minimamente che potessero avere qualche rapporto con la tecnica dei graffiti che disegnava con la matita sui suoi quaderni, che scriveva sulla sabbia o incideva sul legno duro di vecchi tronchi.

Ritourneremo al corso normale del fiume, allo zampillio della vita, e lasceremo quest'ultima sbocciare ed esprimersi in tutta la sua meravigliosa sintesi, senza parole, senza leggi. Non c'è niente da dire, basta offrire fogli di carta, matite, colori e pennelli. Quel che si realizza non è di nostro dominio, ma di dominio esclusivo del bambino. Cercheremo certamente di accelerare il *tâtonnement*, di facilitare gli accostamenti, di suscitare e di sistematizzare i rapporti. Condurremo

prudentemente l'allievo ad attingere al fiume qualche secchio d'acqua che l'aiuteranno a precisare certe conoscenze formali. Parole, tecnica, teoria, saranno allora degli strumenti efficaci per lo schiudersi dell'espressione artistica attraverso il disegno, scopo supremo, troppo a lungo trascurato, di questa disciplina.

Nelle nostre classi, lavoriamo per realizzare praticamente e tecnicamente questi raddrizzamenti, che costituiscono la rivoluzione pedagogica più essenziale che sia stata intrapresa da quando gli uomini parlano di educazione. Abbiamo e avremo, non lo ignoriamo, molto da fare.

Noi attacchiamo dalla base il pesante edificio di una tradizione millenaria di cui abbiamo visto l'influenza sulle regole e sulle tecniche di vita di coloro che l'hanno subita. Bisognerà che noi mostriamo, praticamente, la superiorità delle nostre concezioni perché gli individui si orientino lentamente verso regole di vita più efficienti, che procurino più soddisfazione e più potenza.

Il metodo scolastico favorisce la tendenza alla superficialità e al successo facile. Integrare la cultura nel comportamento vitale resta effettivamente un'operazione complessa che non ha possibilità di riuscire totalmente che laddove il processo normale risulterà agganciato dalla sua base. Inoltre, la scienza dei secchi d'acqua è per il momento la sola ufficiale, quella che apre la via alle «situazioni» sociali e che costituisce dunque una riuscita non trascurabile. Tutte considerazioni che non sottraggono nulla alla solidità e alla logica della nostra analisi, ma ci invitano a rimanere circospetti e prudenti nella stima degli ostacoli che incontreremo e della relatività umana del raddrizzamento preconizzato.

Tuttavia si intravede una speranza: il regno della scolastica sembra avvicinarsi alla fine. Degli uomini nuovi, che sono stati formati dalla vita laddove avevano fallito i procedimenti troppo classici, ascendono. Essi superano in vera intelligenza, in buon senso, in sottigliezza di reazioni, tutti i figli della scolastica irrigiditi nelle loro regole; essi rompono il quadro formale delle parole per appoggiarsi esclusivamente alla vita e all'azione. Ma, giunti a un certo livello, essi si scusano di non conoscere queste parole e queste regole, di non aver imparato a maneggiare con destrezza i misteriosi secchi d'acqua il cui lato oscuro li attira. Essi tendono a rispettare gli strumenti speciali dei figli della scolastica, come hanno rispettato le icone fino al giorno in cui si sono persuasi della loro inutilità, della loro impotenza e della loro nocività. Se non ci affrettiamo ad aiutarli a prendere coscienza della superiorità della loro iniziazione naturale e normale, se non apriamo davanti a loro le vie superiori della vera scienza, questi uomini audaci, che sono all'alba di una nuova cultura all'insegna dell'azione creatrice, rischiano di lasciarsi prendere ancora una volta dalla maestà fredda di antichi templi e dall'illusione di tecniche superate.

È in periodo di crisi che bisogna cercare di somministrare dei rimedi razionali. Dopo è troppo tardi.

Sì, si dirà, è sempre bene parlare di sintesi e denunciare l'illusione delle parole e dei metodi che sezionano esageratamente la vita sotto il pretesto di afferrarla meglio. Nondimeno la vita è molto vasta; essa diviene ogni giorno più complessa e più diversa, a tal punto che non è più in potere dell'effimero uomo coglierne e dominarne l'eterna dinamica. Essa si presenta, nel nostro secolo, come un fiume talmente rapido, con una corrente così violenta che se ne è storditi, una corrente di cui non si ha più l'occasione né la possibilità di scorgere le generalità, di percepire la potenza, di cogliere le virtualità. Sembra che non ci sia che un procedimento possibile: accettare di seguire coloro che hanno, nel corso del tempo, ritirato dalla corrente qualche secchio d'acqua che custodiscono gelosamente nei loro templi. A contatto con questo fiume impetuoso non può verificarsi che sterile disordine, errore, ignoranza e dubbio. Andiamo verso l'ordine formale e l'astratta conoscenza!

Non ci sarebbe altra soluzione oltre a questo incatenamento nella disperazione?

È certo che non possiamo pretendere di iniziare i nostri bambini alla complessità di tutte le scienze attuali. Ma ci appoggeremo su un principio troppo a lungo trascurato.

I secchi d'acqua sono diversi per forma, colore, natura. È in grado di cogliere la loro parentela originale soltanto colui che ha saputo, per una sorta di astrazione superiore, subordinarli al loro contenuto, togliendo alla forma la sua riverenza. Ci si accontenta, la maggior parte delle volte, di classificarli e contarli, il che è effettivamente comodo e sicuro.

Questa scienza del numero è, per i profani – e noi inglobiamo sotto questa denominazione tutti coloro che non hanno penetrato il senso del loro studio – l'unica in grado di stabilire un fragile ma evidente tratto di unione tra le scienze. Ciò è dovuto al fatto che il numero occupa un posto eminente nella nostra civiltà.

Noi non tralascieremo questa scienza del numero, che è un'effettiva conquista. E non tralascieremo, perciò, il contenuto dei secchi. Cercheremo di riconoscere questo contenuto, di ritrovarne la filiazione, di riscoprire il fiume di cui è partecipe. Avremo allora un nuovo filo d'Arianna che ci aiuterà ad approfondire questa scienza dei contenuti.

È questa operazione delicata che pretendiamo di svolgere con successo.

È sufficiente che, attraverso il raddrizzamento preconizzato che pone alla base di tutta la formazione l'esperienza *tâtonnée* accelerata, si abbia la comprensione intima, la conoscenza profonda di una scienza qualsiasi, perché noi siamo in grado di comprendere meglio anche le altre

scienze che, sotto parole e formule differenti, obbediscono agli stessi processi di sviluppo e di crescita.

Tale unità cosmica, di cui i grandi intuitivi possiedono la luminosa nozione, sarà da noi acquisita ancora una volta grazie all'esperienza. Le diverse tecniche scolastiche parlano ciascuna la propria lingua; esse si inorgogliscono di avere ciascuna il loro secchio d'acqua. Noi ricerchiamo una lingua comune, come un raggio X che, al di là dell'apparenza dei secchi, scopra l'identità originale del contenuto. Avremo allora in mano la chiave semplice ed efficace di tutte le scienze.

Potremo allora assicurare gli educatori per quanto riguarda la pratica di questa esperienza accelerata che è il fondamento di tutta la conoscenza. Non è indispensabile che il bambino acceleri a fondo in tutti i campi la sua ricerca; se egli ha sufficientemente esplorato il suo giardino, confrontato i risultati delle sue osservazioni con quelli dell'esplorazione dei giardini vicini, con l'esperienza di esplorazioni identiche praticate da altri in luoghi lontani, il bambino ne dedurrà, da solo o col nostro aiuto, i rapporti comuni, ne distinguerà le dissomiglianze, formulerà le leggi generali che regolano l'organizzazione e la vita dei giardini. Questa conoscenza sarà tanto più perfetta, quanto più ricchi saranno gli insegnamenti offerti al bambino, il quale se ne servirà per confrontarli con le sue esperienze, con i risultati delle esperienze altrui, con i risultati depositati nei monumenti, nei disegni, nei libri, nelle immagini fisse o animate.

Quando avrà esplorato la sua casa, o il suo corpo, quando avrà confrontato le sue scoperte con quelle fatte in altre circostanze, in altre case e su altri corpi, quando avrà verificato questi rapporti, calibrato le regole, avrà la possibilità pratica di conoscere tutte le case e tutti i corpi, i cui principi fondamentali sono identici.

Vi è lì, più che una mole di conoscenze, una chiave, un'abitudine di spirito, una norma di comportamento che si traduce ben presto dapprima in regola, poi in tecnica di vita.

Fino a quando il meccanico non si sarà impregnato del segreto del motore, di quell'unità vivente a cui devono concorrere, secondo leggi immutabili, tutte le parti del meccanismo, sarà come lo scolaro dinanzi alla scienza scolastica: egli vede delle parole, dei secchi d'acqua e dei frammenti. Cerca di ricordarsi, di imparare a memoria se necessario – con l'aiuto di procedimenti mnemotecnici – le parole e i rapporti che gli sono stati insegnati. L'apprendista-meccanico smonta il carburatore, dà un giro di vite a destra o a sinistra, avvita un bullone, lima un pezzo, perché ha visto il suo principale procedere in questo modo o perché gli è stato consigliato di mettere in atto tale meccanismo in presenza di un certo rumore: se il fumo è denso, c'è eccesso di olio; se il motore si ingorga, c'è eccesso di benzina; gli scoppi mancati indicano un'accensione difettosa. Ma perché

queste cause producono tali effetti? Questa è un'altra faccenda! Ed è nondimeno l'unica ad avere importanza: il meccanico che coglie la vita del suo motore sente intimamente cosa significa quel rumore o quello schiocco; si direbbe che egli vede la vita circolare nell'organismo e che possiede quindi la comprensione originale, l'intuizione superiore delle leggi della meccanica.

L'essenziale è che voi raggiungete questa sorta di partecipazione intima all'essenza stessa della vita, che i vostri allievi siano impregnati del processo normale di crescita e di arricchimento che li faccia risalire dall'esperienza *tâtonnée* al comportamento scientifico. Ma sono loro che salgono, con il vostro aiuto, al primo o al secondo piano, dove si trovano i vostri secchi d'acqua; non è più la scienza formale che li innalza fino al mistero di quei templi dove essi si ritrovano sfasati e smarriti.

Che essi vi accedano attraverso la scala delle scienze fisiche o naturali, attraverso la scala della storia o della geografia, attraverso la scala della matematica, l'importante è che essi vi salgano attraverso una via normale, che essi possano ridiscendere senza perdere il contatto con la realtà vivente, che essi non siano abbagliati e ipnotizzati dagli allineamenti dei secchi d'acqua. Ciò che conta è che essi abbiano costruito su delle basi solide, mediante un processo logico e armonioso, la loro personalità. Tale costruzione può essere di pietra, di legno, di mattone, di cemento armato o anche di blocchi di ghiaccio, a seconda delle regioni e dei climi. Essa è comunque, nelle migliori circostanze, perfetta nella sua forma, nel suo equilibrio e nel suo adattamento alla propria destinazione specifica; rappresenta pur sempre un'armonia vivente e personale.

Non si chiede affatto all'architetto che vuole con la sua scienza realizzare questa stessa armonia di associare necessariamente pietra, legno, mattoni e cemento, come se l'unione di tutti i materiali conosciuti fosse indispensabile all'equilibrio dell'insieme. Il miscuglio sconsiderato di questi diversi materiali rappresenterebbe, al contrario, un errore e un pericolo.

È bene che la casa, che essa sia di pietra, di legno, di mattoni o di cemento, sia costruita il più rapidamente possibile, con un minimo sforzo e un massimo successo, con la massima solidità. Ma non è necessario impiegare gli stessi strumenti perfezionati. Gli strumenti variano a seconda del materiale utilizzato, della natura del terreno, delle possibilità dell'ambiente.

Tutto ciò vale anche per l'educazione dei bambini e degli uomini. Non abbiamo più il diritto, né la possibilità di coltivare oggi un illusorio enciclopedismo. Non esorteremo il bambino a costruire la sua vita pretendendo che egli utilizzi simultaneamente tutti i materiali o tutte le tecniche, frutto della lunga scienza degli uomini, che faccia un'insalata di pseudoscienze, di fisica, di chimica, di letteratura, di calcolo e di arte. Metteremo a sua disposizione la più grande ricchezza di materiali, le tecniche appropriate e gli strumenti essenziali. Poi lo lasceremo scegliere i materiali, le tecniche e

gli strumenti che più gli si confanno, che gli sembrano meglio adattati alle sue possibilità fisiologiche, intellettuali, familiari e sociali. L'uno porterà avanti la sua costruzione attraverso la letteratura, l'altro mediante le scienze, altri ancora tramite la storia, la geografia o l'arte.

L'importante è che essi pervengano al culmine della costruzione, che vi trovino sicurezza e potenza, che incorporino nelle loro reazioni funzionali il processo di ascesa che li ha fatti accedere ai piani superiori dove risiede la cultura, che non assimilino né la forma né i tabù o gli idoli di questa cultura, ma quel che essa racchiude in sé, quel che di vivo comprende la sua ideale umanità.

Che questa diversità non vi spaventi affatto. Essa è semplicemente la legge della vita; è inconcepibile che la Scuola non se ne sia ancora accorta e che essa continui a pungolare i bambini con dei metodi uniformi, con un nutrimento falsamente standardizzato, verso un destino altrettanto uniforme, come se tutti gli individui fossero chiamati a recitare la stessa parte. La Scuola li abbandona a 13, 14 o 15 anni, e, in virtù di quella stessa esperienza *tâtonnée* che incontriamo ovunque, l'uno diviene commerciante, l'altro commesso viaggiatore, altri contadini, scrittori, preti o insegnanti. Ed essi possono perfettamente eccellere ciascuno nella sua specialità e divenire degli uomini malgrado la loro specializzazione. «Ci vuole tutto per fare un mondo».

Basta evitare l'illusoria, pericolosa e prematura specializzazione che non è che limitazione e restringimento. Certamente, se il bambino è arbitrariamente confinato in un ambiente familiare, sociale o scolastico che gli impone una sola attività, con un unico materiale per costruire la sua personalità; se egli non ha il tempo libero di brancolare per adattare lentamente la realtà ai suoi bisogni, allora ignora quel che si fa di fianco alla sua specializzazione. Voi l'avrete spinto a innalzare la sua casa in legno, che gli si confaccia o no. Egli sarà convinto che le case si possono costruire soltanto in legno. Tenderà a confinarsi in questa credenza etichettata che si fisserà in regola e in tecnica di vita falsamente specializzata.

Tuttavia egli ben presto si amalgama con un ambiente in cui ciascun individuo evolve, secondo i metodi che gli sono propri, per giungere, attraverso altre vie, con altri materiali e strumenti differenti, alla stessa armonia adattata alla sua particolare natura; egli prende coscienza, con la pratica, di questa complessità della vita, di questa diversità di vie che conducono alla cultura. Potrà d'altronde cimentarsi se preferisce. Ma, spesso, gli basterà sentire che ciascuno intorno a lui, anche se con materiali e strumenti differenti, innalza la propria costruzione secondo le stesse leggi generali e profonde, che sono le leggi della vita, e che questa diversità è indispensabile all'armonia sociale e cosmica, come la diversità di voci in un coro è indispensabile alla perfezione dell'inno comune.

Queste logiche constatazioni concordano fortunatamente con le scoperte che abbiamo fatto praticamente, empiricamente. Esse chiariscono che noi raccomandiamo la ricchezza dell'ambiente educativo, l'accrescimento costante delle possibilità di attività funzionale e l'organizzazione complessa del lavoro scolastico adattato alla diversità delle nature e dei bisogni.

Nelle scuole antiche, tutti i bambini dovevano, nello stesso momento, assolvere gli stessi compiti, secondo gli stessi ritmi presumibilmente scientifici, con gli stessi materiali falsamente standardizzati e con degli strumenti indigenti. Come se un governo centrale pretendesse un bel giorno che, alla stessa ora, tutti i paesi della Francia si mettessero a costruire delle case di mattone o di cemento armato, senza tener conto del fatto che in un certo luogo il legno è facilmente reperibile, mentre in un altro luogo è la pietra ad essere a portata di mano, maestosamente eterna.

Partiremo dal principio di varietà e di adattamento che caratterizza l'intera vita: installeremo nella nostra *scuola moderna* – non diciamo scuola «nuova» perché questo termine ci sembra pretenzioso e inesatto – i laboratori del legno, quelli della pietra e quelli del mattone o del cemento armato; vi introdurremo gli strumenti più idonei a facilitare la costruzione con ciascuno di questi materiali, con una tempestività e una sicurezza massime. Il nostro compito è quello di mostrare dei modelli, di indicare le modalità di utilizzo degli strumenti, chiedendo aiuto, in caso di necessità, ad alcuni specialisti. Lavoriamo tutti insieme, secondo le nostre tendenze e le nostre possibilità. L'uno costruisce la sua casa di legno e l'altro la sua casa di pietra; un terzo impasta del cemento mentre il suo compagno preferisce lavorare con dei mattoni. Il bambino confronta la sua costruzione con le costruzioni dei suoi compagni; procede a tentoni prima di stabilirsi in una forma. Il vicino gli chiede aiuto, oppure si ferma un attimo per guardarlo lavorare. È costui che costruirà più velocemente, più solidamente, più armoniosamente il suo edificio. E colui che è riuscito a portare a termine con successo la sua costruzione è tanto soddisfatto e fiero, ha tanta fiducia nel suo successo e nella sua potenza quanto colui che costruisce un'armatura ardita in cemento armato. L'insieme produrrà l'armonia desiderata.

Un bambino è più particolarmente attratto dalle scienze: piazziamolo al centro di un museo a dirigere e a organizzare le ricerche. Un altro è appassionato di geografia: costui amministrerà il nostro ricco schedario. Un altro ancora è in grado di fare calcoli con facilità: aiutiamolo a perfezionare le sue tecniche. Gli uni e gli altri scopriranno così le vere vie che conducono alle vette; essi saranno dei maestri; domineranno la loro vita; accederanno al secondo o al terzo piano, ma i loro piedi saranno saldamente ancorati alla complessità del mondo vivente della natura e del lavoro.

Non siamo noi a presentare i problemi; noi non facciamo altro che tradurli chiaramente, facendo del nostro meglio al fine di non tradire gli elementi nel corso della dissezione, della schematizzazione e del riordinamento che dobbiamo effettuare per renderli intellegibili.

Ma essi sono quel che sono, ancora complessi, concreti, pratici, soggettivi. La Scuola fino ad oggi li ha ostinatamente elusi, rimpiazzandoli con delle caricature di problemi dalle soluzioni apparentemente semplici, con problemi atrofizzati, distaccati dall'ambiente, privi di linfa e di vita.

Affrontiamo i veri problemi, cercando di risolverli. E se non sempre vi riuscissimo, preferiremmo comunque la provvisoria impotenza di cui abbiamo consapevolezza alla gongolante fatuità dei figli della scolastica rannicchiati sulle loro sterili collezioni di secchi d'acqua.

VII. CONCLUSIONI

Termineremo questo lungo studio – ancora incompleto – riassumendo le osservazioni sinora fatte e i consigli dispensati a tutti coloro che hanno l'onere di condurre i bambini o gli alunni verso l'equilibrio, la potenza, quindi la felicità.

1. La salute e l'armonia fisiologica sono determinanti nel processo di vita degli individui.

Dovrete tenerne conto:

- ^ nella vostra vita, prima della nascita stessa dei bambini, affinché le conseguenze dei vostri errori non costituiscano per costoro dei gravi svantaggi;
- ^ nell'organizzazione dell'ambiente familiare o sociale in cui il bambino sarà chiamato a vivere e da cui sarà segnato definitivamente durante la prima infanzia, nel corso della quale egli non può pretendere ancora di piegare l'ambiente ai suoi bisogni;
- ^ in seguito, nella vita del bambino, attraverso il compimento normale delle sue funzioni essenziali: alimentazione, respirazione, evacuazione, che sono alla base non soltanto della sua armonia fisiologica, ma anche del suo equilibrio psichico e sociale.

Non vi preoccupate se ottenete dai vostri bambini delle smorfie, delle parole o delle espressioni più o meno premature. Se il vostro bambino è forte, normalmente alimentato, in perfetto equilibrio fisiologico, avrete piantato i pali incrollabili su cui si fisseranno indelebilmente i fili che rappresenteranno la strada splendida delle facoltà superiori.

2. Abbiamo mostrato attraverso quali processi laboriosi l'essere umano costruisce la sua vita: abbiamo posto l'esperienza *tâtonnée* alla base di tutta l'attività e abbiamo visto i tentativi riusciti ripetersi automaticamente per divenire indelebili regole di vita, poi tecniche di vita definitive. Avete organizzato dunque l'ambiente di ogni giovane bambino per permettergli, nelle migliori condizioni possibili, la pratica di questa esperienza *tâtonnée*.

3. La novità e l'originalità del nostro sforzo di ricerca consistono appunto nel mettere in evidenza l'importanza dei primi meccanismi dell'organismo umano, sia dal punto di vista fisiologico sia da quello psichico e sociale. Queste prime reazioni condizioneranno tutta la vita futura; i vostri errori, le vostre insufficienze, le vostre false manovre si tradurranno – amplificandosi e aggravandosi – in difetti sociali, in cattive abitudini, in vizi, in nevrosi, in squilibri e in sofferenze.

È per questo che non insisteremo mai abbastanza sulla sollecitudine tanto dei genitori quanto

della società per i bambini; sollecitudine di cui il giovane essere prima dei quattro anni deve rappresentare il centro.

Gli allevatori lo sanno bene. È durante il periodo in cui la bestia è giovane, viva e briosa, quando essa misura e adatta ostinatamente le sue reazioni alle necessità ambientali e alle proprie possibilità, che essi l'addomesticano. Dopo, vi diranno, è troppo tardi.

Per aiutarvi e guidarvi in questo compito, raccomandiamo:

- a) l'istituzione di Riserve infantili;
- b) il rinnovamento e un migliore adattamento delle scuole materne alla vita.

4. L'ascesa degli individui non si compie sotto l'influenza di imperativi più o meno categorici, che siano essi intelligenza, affettività o ragione. Abbiamo messo nuovamente in evidenza un principio che la scienza analitica credeva superato: il bisogno sovrano per l'individuo, a tutti i gradi e a tutte le età, di crescere, di salire, di acquisire potenza per realizzare il suo destino.

La vita diviene allora un processo complesso di ricerca attiva di questa potenza essenziale ed indispensabile.

Queste sono le modalità di tale processo che sintetizzeremo nel nostro *Profilo vitale dinamico* che pubblicheremo prossimamente come complemento di questo studio. Osservando, nell'individuo, le limitazioni fisiologiche o le opposizioni più o meno sormontabili dell'ambiente – fisico, familiare o sociale – otterremo lo schema dei combattimenti, vittoriosi o no, che l'individuo dovrà condurre per realizzare il suo destino e soddisfare il suo bisogno vitale di potenza.

Muniti di tale Profilo vitale potremo allora aiutare efficacemente i bambini a trionfare sugli ostacoli per realizzare una vita più armoniosa e più efficace.

5. Questa concezione originale e sicura del processo vitale ci ha permesso di tratteggiare le strade nuove della pedagogia, che riassumeremo come segue:

a) Preminenza della prima educazione, completamente tralasciata sino ad oggi nelle considerazioni pedagogiche.

b) Influenza determinante sul destino dell'equilibrio fisiologico, la cui ricerca deve diventare una branca laterale della pedagogia.

c) Prima dei cinque anni, realizzazione pratica di un ambiente il più ricco possibile affinché l'esperienza *tâtonnée* possa esercitarsi in condizioni ottimali.

d) Possibilità, in seguito, di accelerare questa esperienza *tâtonnée* grazie alla manipolazione progressiva degli strumenti, posti alla base della lenta conquista della civiltà e della più grande potenza.

e) A partire dai sette anni, il bambino, che ha terminato l'assestamento della sua personalità, reagisce al mondo esterno; lo fa attraverso il lavoro: lavoro-gioco e, in sua assenza, gioco-lavoro, che diventano allora gli elementi veramente costruttivi della personalità, dell'intelligenza e dello psichismo.

f) Ad ogni grado, la scuola deve assumere un atteggiamento favorevole e fare di tutto al fine di permettere al bambino di vincere le difficoltà per conservare intatto e soddisfare il suo bisogno di potenza. Essa cercherà soprattutto di evitare che il bambino resti sulla banchina o che venga pericolosamente ricacciato nella sala d'attesa.

g) Nella pratica tuttavia, sia per l'impotenza della scuola sia per la posizione difettosa dei sostegni-barriera familiari, sociali o personali, la pedagogia spesso dovrà risolvere i problemi difficili dei bambini che, rimasti sulla banchina, risultano colpiti nel loro bisogno di potenza, o che, respinti nella sala d'attesa, hanno dovuto appellarsi alla suprema risorsa delle regole di vita sostitutive più o meno perniciose.

Il compito, non lo nascondiamo, è sempre eccessivamente delicato. Il nostro profilo vitale e le istruzioni pratiche che l'accompagnano, aiuteranno ad orientare gli educatori in questa salutare strada correttiva. Diremo soltanto che le due strade regie rimangono:

- ♣ il lavoro – lavoro-gioco funzionale – che è come l'esteriorizzazione materiale o ideale di una personalità che diventerà sempre migliore realizzandosi;
- ♣ l'arte, espressione superiore che è comunione con le grandi forze vitali, volo supremo verso le mete essenziali e permanenti del destino.

h) Il linguaggio, la scrittura, la stampa, l'immagine, sono strumenti di cui l'individuo deve acquisire padronanza nel corso delle esperienze *tâtonnées* accelerate, al servizio della costruzione armoniosa della sua personalità. La scuola non deve affatto perseguire l'acquisizione con delle risorse esterne agli individui, come se queste tecniche, anormalmente legate allo splendore di una intelligenza e di un pensiero artificialmente snaturato e disincarnato, avessero un valore in sé. È in vista della costruzione armoniosa dell'individuo che bisogna acquisire queste tecniche. Ciò presuppone tutto un insieme di metodi pedagogici nuovi di cui perseguiamo l'adattamento.

È l'intera concezione del processo della civiltà che va riconsiderata, come va riconsiderata la falsa scienza che ha troppo a lungo sostenuto un mondo pericolante.

Occorre, eliminando radicalmente tutte le entità intellettualiste incapaci di spiegare e di ordinare il nostro comportamento, ridare la loro dignità e il loro valore funzionale alle considerazioni materiali, fisiologiche e ambientali; risistemare tutto il nostro processo vitale sotto il

segno dell'esperienza permanente e complessa che è l'unica sovrana; raggruppare intorno a qualche idea semplice, di buon senso, ammessa dai più sinceri e dinamici uomini di scienza e luminosamente rivelata dai saggi, la complessità crescente delle nostre reazioni educative: sentire, per correggerle, le ragioni dell'impotenza e del fallimento e scoprire le strade liberatrici della nostra pedagogia.

Non diciamo che il *Profilo Vitale*, che pubblicheremo subito dopo la conclusione di questo studio, vi permetterà di sondare definitivamente il segreto dei destini, né che potete pretendere, grazie ai nostri consigli, di realizzare la perfezione pedagogica, correggere tutti gli errori dei vostri bambini e condurli infallibilmente verso il successo. Questo d'altronde non dipende interamente da voi. Ci sono delle realtà che ci superano perché non si posizionano soltanto sulla scala umana, ma sulla scala sociale e talvolta sulla scala cosmica. Resteranno sempre delle forze in grado di dominare l'umile destino dell'uomo. Ci sono, lungo il cammino della vita, delle rupi inaccessibili che è inutile tentare di scalare instancabilmente. Tutto quel che possiamo, anzi dobbiamo fare è misurarle con lo sguardo e con l'esperienza, continuare il nostro cammino evitandole, o talvolta utilizzandole, a meno che non possiamo cominciarne vittoriosamente la scalata grazie ai gradini che hanno faticosamente scavato le generazioni che ci hanno preceduto e che noi dovremo continuare a scavare, anche se la nostra generazione non può esigere l'esaltante privilegio della vittoria.

L'importante è che, nel nostro avanzare, siamo illuminati o guidati da qualche luce sicura. Sbagliare non è grave se almeno, a cose fatte, si ha coscienza di questo errore. Fallire è grave solo se non si giunge a scoprire le cause del fallimento. Misurare e valutare le ragioni della nostra impotenza momentanea è già una vittoria. Organizzarsi tecnicamente per ridurre progressivamente e metodicamente l'imperfezione, questa è la migliore e la più sicura delle funzioni pedagogiche.

Alla fine di questo lavoro non è sulla base dell'assolutezza delle nostre conquiste, ma sulla relatività delle nostre pretese che dovete stimare la profondità delle nostre ricerche e l'efficacia dei nostri consigli. Altri andranno più lontano e con più sicurezza rispetto a noi in questa ascesa per la quale ci siamo umilmente impegnati a scavare i gradini di partenza e a sfrondare, secondo le nostre possibilità, il sentiero che conduce alla potenza dell'uomo.

La vita è una conquista. Essa non rappresenta una lotta che a causa dei nostri comuni errori. È con uno sforzo comune che bisogna adoperarsi per aprire alle generazioni future

il cammino della vita.

Bibliografía

- AA.VV., *Informazioni per una pedagogia popolare. Dossier '97*, Ronchi dei legionari, Coop. Edit. MCE, 1997.
- Alcala M., *Pequeña historia del Movimiento Freinet en España*, in «Kikiriki: Boletín pedagógico y cultural», n. 40, 1996, pp. 39-60.
- Cavinato Giancarlo, *Primer contacto con la lengua escrita: continuidad con la experiencia espontánea del niño*, in «Kikiriki: Boletín pedagógico y cultural», n. 48, 1998, pp. 27-35.
- AA.VV., «Colaboración: Boletín informativo del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular», n. 5, 1969.
- AA.VV., «Colaboración: Boletín informativo del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular», n. 9, 1973.
- AA.VV., «Colaboración: Boletín informativo del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular», n. 10, 1975.
- AA.VV., «Colaboración: Boletín informativo del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular», n. 11, 1976.
- AA.VV., «Colaboración: Boletín informativo del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular», n. 13, 1978.
- AA.VV., «Colaboración: Boletín informativo del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular», n. 14, 1979.
- AA.VV., «Colaboración: Boletín informativo del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular», n. 16, 1981.
- AA.VV., «Kikiriki: Boletín pedagógico y cultural», n. 47, 1998.
- AA.VV., «Kikiriki: Boletín pedagógico y cultural», n. 54, 1999.
- AA.VV., *L'enseignement des sciences*, in «Bibliothèque de l'École Moderne», n. 11-12, 1962, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18284>.
- AA.VV., *La pedagogía Freinet*, in «Cuadernos de pedagogía», n. 54, 1978.
- Bachelard Gaston, *La formazione dello spirito scientifico*, Milano, Cortina, 1995 (ed. or. *La formation de l'esprit scientifique*, 1938).
- Baudoin C., *Tolstoï éducateur*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921.

- Beattie Nicholas, *Freinet and the Anglo-Saxons*, Acte du Séminaire International Freinet de Londres, 1997, <http://ecolesdifferentes.free.fr/Beattie.htm>.
- Bénichou Grégory, *Le chiffre de la vie*, Paris, Seuil, 2002.
- Bergson Henri, *L'evoluzione creatrice*, Milano, BUR, 2012 (ed. or. *L'évolution créatrice*, 1907).
- Bertheloot Clémence, Barré Michel, *Aspectos terapeuticos de la pedagogia Freinet*, Barcelona, Laia, 1968/1980.
- Bertolini Piero, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Bertrand M. E., *Nous avons posé la question du bonheur*, in «Techniques de Vie», n. 4, 1960, pp. 36-38.
- Bini Giorgio, *La pedagogia attivistica*, Roma, Editori Riuniti, 1971.
- Claparède Edouard, *L'educazione funzionale*, Roma, Angelo Signorelli Editore, 1972 (ed. or. *L'éducation fonctionnelle*, 1931).
- Claparède Edouard, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. T. I. Le développement mental*, 10^a ed., Paris, Delachaux & Niestle, 1951 (1^e ed. 1905).
- Cluet M., *La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela*, in «Revista de Pedagogía», 1929.
- Combet C., *Aspects psychologiques des Techniques Freinet*, in «Techniques de Vie», n. 3, 1960, pp-17-21.
- Dewey John, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961 (ed. or. *How we think*, Boston, Heat, 1933).
- Dewey John, *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1950 (ed. or. *Democracy and Education*, 1916).
- Dewey John, *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1968 (ed. or. *Experience and Education*, 1938).
- Dewey John, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1969 (ed. or. *My pedagogic creed*, 1897).
- Dottrens Robert, *Le problème de l'autorité*, in «Techniques de Vie», n. 7, 1960, pp. 13-19.
- Dottrens Robert, *Les réformes scolaires et le mouvement de l'École Moderne*, in «Techniques de Vie», n.1, 1959, pp. 21-23.
- Eugenio Baute Carmen, *¿Qué nos define como colectivo Freinet?*, in «Kikiriki: Boletín pedagógico y cultural», n. 65, 2002, pp. 94-95.
- Eynard Roberto (a cura di), *La scuola del fare*, Azzano San Paolo, Junior, 2002.
- Eynard Roberto, *Saggio di psicologia sensibile applicata all'educazione. La ricerca sperimentale*, Firenze, Le Monnier, 1972.

- Eynard Roberto, Vasquez Aida, *Freinet oggi*, Roma, Armando, 1978.
- Ferrière Adolphe, *La scuola attiva* (1922), Firenze, Marzocco, 1958.
- Fournier Jean-Yves, *À l'école de l'intelligence. Comprendre pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1999.
- Fournier Jean-Yves, *Tâtonnement expérimental et intelligence*, in «Le nouvel Educateur», 2004, pp. 30-35.
- Freinet Célestin, *A la recherche de techniques de vie*, in «Techniques de Vie», n. 4, 1960, pp. 3-11.
- Freinet Célestin, *Adolphe Ferrière n'est plus*, in «Éducateur», n. 1, 1960.
- Freinet Célestin, *Bandes enseignants & Programmation*, 2^a ed., Cannes, École Moderne, 1966.
- Freinet Célestin, *Éducation et mécanisme*, in «Éducateur Prolétarien», n. 17, 1939, pp. 377-383.
- Freinet Célestin, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Cannes, CEL, 1950.
- Freinet Célestin, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1966.
- Freinet Célestin, *Essai de psychologie sensible. Acquisition des techniques de vie constructives (T. I)*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1978 (ediz. postuma).
- Freinet Célestin, *Essai de psychologie sensible. Rééducation des techniques de vie ersatz (T. II)*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1971 (ediz. postuma).
- Freinet Célestin, *Fondements psychologiques de l'école active*, in «Ecole Emancipé», n. 8, 1922.
- Freinet Célestin, *Fondements psychologiques, philosophiques, psychiques et sociaux des Techniques Freinet*, «Techniques de vie», n. 1, 1959, pp-2-6.
- Freinet Célestin, *I detti di Matteo*, Firenze, La Nuova Italia, 1962 (ed. or. *Dits de Mathieu*, Cannes, CEL, 1952).
- Freinet Célestin, *L'école active*, in «Ecole Emancipé», n. 8, 1922.
- Freinet C., Beaugrand M., *L'enseignement de calcul*, Cannes, École Moderne Française, 1962.
- Freinet Célestin, *L'expérience tâtonnée*, Cannes, École Moderne Française, 1948.
- Freinet Célestin, *L'exploitation pédagogique de nos complexes d'intérêt*, in «Éducateur», 1961.
- Freinet Célestin, *L'imprimerie au service de la pédagogie et de la psychologie*, in «Imprimerie à l'École», 13, 1928, pp. 1-3.
- Freinet Célestin, *L'originalité des Techniques Freinet de l'École Moderne*, in «Techniques de Vie», n. 3, 1960, pp.1-6.
- Freinet Célestin, *L'educazione del lavoro* (1949), Roma, Editori Riuniti, 1977.
- Freinet Célestin, *La dyslexie est-elle une maladie?*, in «Éducateur», 1962.
- Freinet Célestin, *La formation de l'enfance et de la jeunesse*, Cannes, CEL, 1960.

- Freinet Célestin, *La méthode globale cette galeuse!*, in «Éducateur», n. 19, 1959.
- Freinet Célestin, *La méthode naturelle de grammaire*, Cannes, École Moderne Française, 1967.
- Freinet Célestin, *La méthode naturelle de lecture*, Cannes, CEL, 1961.
- Freinet Célestin, *La santé mentale de l'enfant: les maladies scolaires, la dyslexie, la délinquance*, Paris, Maspero, 1978.
- Freinet Célestin, *La scuola moderna*, Torino, Loescher, 1963 (ed. or. *L'école Moderne française*, Gap, Ophrys, 1946).
- Freinet Célestin, *La Technique Freinet. Méthode nouvelle d'éducation populaire basée sur l'expression libre par l'imprimerie à l'école*, Cannes, École Moderne Française, 1937.
- Freinet Célestin, *Le comportement émotionnel*, in «Éducateur», n.14, 1949.
- Freinet Célestin, *Le déclin de la scolastique*, in «Techniques de Vie», n. 11, 1961, pp. 9-18.
- Freinet Célestin, *Le journal scolaire*, Montmorillon (Vienne), Rossignol, 1957.
- Freinet Célestin, *Les invariants pédagogiques*, in «Bibliothèque de l'Ecole Moderne», N°25, 1964, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18353>.
- Freinet Célestin, *Le Tâtonnement expérimental*, Collection Documents de l'Institut Freinet, Vence, Ed. École Moderne, 1966.
- Freinet Célestin, *Le texte libre*, in «Bibliothèque de l'école moderne», n. 3, 1960, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18123>.
- Freinet Célestin, *Le XX cours international de Pédagogie Montessori*, in «Éducateur Prolétarien», n. 7, 1934, pp. 375-376.
- Freinet Célestin, *Les bases psychologiques des Techniques Freinet*, in «Techniques de Vie», n. 1, 1959, pp. 29-36.
- Freinet Célestin, *Les enfants sont-ils mûrs pour leur autodétermination?*, in «Éducateur», n. 4, 1960.
- Freinet Célestin, *Les fondements de nos techniques*, in «Techniques de Vie», n. 9, 1961, pp. 1-11.
- Freinet Célestin, *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*, Paris, Bourrelie, 1956.
- Freinet Célestin, *Pour une étude scientifique des problèmes scolaires*, in «Éducateur», n. 11, 1964.
- Freinet Célestin, *Psychanalyse et éducation*, in «Imprimerie à l'École», n. 51, 1932, pp. 201-206.
- Freinet Célestin, *Roger Cousinet et nous*, in «Éducateur», n. 19, 1962.
- Freinet Célestin, Berteloot M., *Travail individualisé et programmation*, in «Bibliothèque de l'école moderne», n. 42-45, 1966, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18360>.
- Freinet Célestin, Salengros R., *Moderniser l'école*, Cannes, C.E.L., 1960.

- Freinet Elise, *Dessins et peintures d'enfants*, in «Bibliothèque de l'École Moderne», n. 16, 1962, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18346> .
- Freinet Elise, *L'école Freinet reserve d'enfants*, Maspero, Paris, 1974.
- Freinet Elise, *L'itineraire de Célestin Freinet, La libre expression dans la pédagogie freinet*, Paris, Payot, 1977.
- Freinet Elise, *Nascita di una pedagogia popolare*, Roma, Editori Riuniti, 1973 (ed. or. *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1969).
- Freinet Elise, *Origines du Naturisme*, in «L'éducateur Prolétarien», n.11, 1938, p. 236.
- Freinet Elise, *Quelle est la part du maître? Quelle est la part de l'enfant?*, Cannes, CEL, 1964.
- Freud Sigmund, *Tres ensayos sobre la teoría sexual*, Barcelona, Ediciones Brontes S.L., 2011 (ed.or. *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, 1905).
- Freud Sigmund, *La psicoanalisi infantile*, Roma, Newton Compton, 1990 (ed. or. *Zur sexuellen Aufklärung der Kinder*, 1907).
- FurusawaTsuneo, *Le Mouvement Freinet au Japon. Comment les enseignants japonais ont-ils accueilli la pédagogie Freinet ?* Acte du Séminaire International Freinet de Londres, 1997, <http://ecolesdifferentes.free.fr/Furusawa.htm>
- Giulietti Giovanni, *Le dottrine pedagogiche di Comenio, Locke e Rousseau*, Edizioni Canova, Treviso.
- Gonzáles Losada Sebastián, García Rodríguez M^a del Pilar, *De la reflexión a la innovación: un caso paradigmático, Célestin Freinet*, in «Kikiriki: Boletín pedagógico y cultural», n. 52, 1999, pp. 74-76.
- Goupil Guy, *Comprendre la pédagogie Freinet. Genèse d'une pédagogie évolutive*, Mayenne, Éditions des Amis de Freinet, 2007.
- Guérin Pierre, *Importance des représentations mentales initiales dans un processus d'apprentissage et expression libre*, in «Les documents du Nouvel Educateur», n. 196, 1988, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5144>.
- Hernández Díaz José María, Hernández Huerta José Luis, *Bosquejo histórico del Movimiento Freinet en España (1926-1939)*, Foro de Educación, n. 9, 2007, pp. 169-202.
- Husson, *Les Mouvements d'Education nouvelle*, in «Brochures d'Education Nouvelle Populaire», n. 21, 1946, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11106>.
- Lamihi A., *Freinet et l'École Moderne*, Vauchrétien, Ivan Davy Éditeur, 1997.
- Laporta R., Mele O., Rizzi R., *Alle origini del Movimento di Cooperazione Educativa*, Pescara, Coop. Edit. MCE, 1994.
- Le Bohec Paul, *La connaissance de l'enfant*, in «Éducateur», n. 19, 1967.

- Lee William, *The École Moderne, an international movement. What are the ingredients for successful import?*, Acte du Séminaire International Freinet de Londres, 1997, <http://ecolesdifferentes.free.fr/Lee.htm>.
- Légrand L., *Le travail intellectuel et l'attention*, in «Techniques de Vie», n. 5, 1960, pp. 30-33.
- Lèmery Corine, Lèmery Edmond, *L'enfant expérimentateur: le statut de l'hypothèse dans l'expérience tâtonnée*, in «Le Nouvel Educateur», n. 84, 1996, pp. 3-12.
- Lèmery Corine, Lèmery Edmond, *L'enfant expérimentateur. Le statut de l'hypothèse dans l'expérience tâtonnée (suite)*, in «Le Nouvel Educateur», 1997, pp. 9-19.
- Lèmery Edmond, Lèmery Janou, Hannebique Sylvaine, *Apprendre par le tâtonnement expérimental*, in «Le Nouvel Educateur», n. 140, 2002, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11147>.
- Lèmery Edmond, Lèmery Janou, *Méthode naturelle d'apprentissage par tâtonnement expérimental*, in «Le Nouvel Educateur», n. 157, 2004, pp. 29-35.
- Maury Liliane, *Freinet and Wallon: on the part played by psychology in school*, Acte du Séminaire International Freinet de Londres, 1997, <http://ecolesdifferentes.free.fr/MAURY.htm>.
- Monteagudo José Gonzales, *La pedagogia de Célestin Freinet: Contexto, bases teóricas, influencia*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988.
- Montessori Maria, *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti, 1992.
- Montessori Maria, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1999.
- Montessori Maria, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1992.
- Olvera López Francisco, *La investigación del medio en la escuela*, Madrid, Penthalon, 1987.
- Pavlov Ivan Petrovic, *I riflessi condizionati*, Torino, Bollati Boringhieri, 1994 (ed. or. *Dvadcatiletnij opyt ob'ektivnogo izučenija vysšej nervnoj dejatel'nosti (povedenija) životnyh-Venti anni di studi obiettivi sull'attività nervosa superiore (comportamento) negli animali* [6 ed.], 1936).
- Pettini Aldo, *Célestin Freinet e le sue tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.
- Peyronie Henri, *Célestin Freinet, pédagogie et émancipation*, Hachette Education- Fran, 1999.
- Piaget Jean, *Biologia e conoscenza*, Torino, Giulio Einaudi editore, 1983 (ed. or. *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, 1967).
- Piaget Jean, *Cos'è la pedagogia*, Roma, Newton Compton, 1999 (ed. or. *De la pédagogie*, Paris, Edition Odile Jacob, 1998).
- Piaget Jean, *Cos'è la psicologia*, Roma, Newton Compton, 2000 (ed. or. *Jean Piaget. The man and his ideas*, Richard I. Evans, 1973).
- Piaget Jean, *Dove va l'educazione*, Roma, Armando, 2000 (ed. or. *Où va l'éducation*, Paris, Denoël,

1972).

Piaget Jean, *Psicologia e pedagogia*, Torino, Loescher, 1972 (ed. or. *Psychologie et pédagogie*, Paris, Editions Gonthier, 1969).

Piaget Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1936), Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé, 1963.

Piaget Jean, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1924), Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1978.

Piaget Jean, *Six études de psychologie*, Paris, Éditions Denoël, 1964.

Piaton Georges, *Il pensiero pedagogico di Freinet*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

Nunn Percy, *Education. Its data and first principles*, London, Edward Arnold, 1920.

Rousseau Jean Jacques, *Emilio*, Bari, Laterza, 1953 (ed. or. *Émile, ou de l'éducation*, 1762).

Schlemminger Gerald, *History of Freinet Pedagogy*, Actes du Séminaire International Freinet de Londres, 1997, <http://ecolesdifferentes.free.fr/SCHLEMMINGER.htm>.

Skinner B. F., *La tecnologia dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1973 (ed. or. *The technology of teaching*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1968).

Teilhard de Chardin Pierre, *Il fenomeno umano*, Brescia, Editrice Queriniana, 2010 (ed. or. *Le phénomène humain*, Éditions du Seuil, Paris, 1955).

Teilhard de Chardin Pierre, *La réflexion de l'énergie*, in «Revue de Questions Scientifiques», 20 octobre, 1952.

Tomarchio Maria, D'Aprile Gabriella (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900*, in «I problemi della pedagogia», n. 4-6, Roma, Anicia, 2011.

Tomarchio Maria, *Pedagogia di Célestin Freinet*, Catania, Tringale, 1984.

Trombetta Carlo (a cura di), Claparède Edouard, *Inediti psicologici 2. Psicologia dell'educazione*, Roma, Bulzoni Editore, 1982.

Vuillet J., *La méthode naturelle de lecture à la lumière de I. P. Pavlov*, in «Techniques de Vie», 1959, pp. 14-24.

Vuillet J., *Qu'est-ce que le tâtonnement expérimental?*, in «Techniques de Vie», n. 6, 1960, pp. 22-32.

Vygotskij Lev Semenovic (1926), *Psicologia pedagogica*, Gardolo, Erickson, 2006.