

<http://www.cultureducazione.it>
3

Collana diretta da Nicola Siciliani de Cumis

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "LA SAPIENZA" - FACOLTÀ DI FILOSOFIA
CATTEDRA DI PEDAGOGIA GENERALE I



Makarenko "didattico" 2002-2009
Tra pedagogia e antipedagogia

A cura di
Nicola Siciliani de Cumis

Con la collaborazione di
Chiara Coppeto

Roma - 2009

Composizione grafica a cura di Chiara Coppeto

A Giovanni Mastroianni

Caro Professore,

ecco dunque un esempio concreto, tra gli altri possibili, di ciò che tenevo a dirvi, avanzando l'ipotesi di dare pubblicità ai prodotti della didattica universitaria.

Se pubblichiamo cioè i nostri lavori scientifici, perché non pubblicare anche quelli didattici?

Gli autori di questo Makarenko "didattico" 2002-2009 sono una trentina di laureati della chiacchieratissima "laurea breve": alcuni iscritti alla "laurea magistrale", altri no. E l'"opera", che ora ne risulta, è solo una parte di una produzione a stampa ben più ricca, che s'incentra, da un lato, sul Makarenko "autore" ed "eroe" del Poema pedagogico, e, da un altro lato, sul nostro mondo attuale, estraneo all'educatore e scrittore sovietico.

Una pratica culturologica, questa, che ha richiesto e richiede un notevole impegno didattico: e ricerche, ricerche sul piano storico, letterario, psicologico, sociologico, metodologico, ecc. Non si spiegherebbero, del resto, né la presente antologia, né la ricerca da cui essa risulta, se si prescindesse dal Poema pedagogico, tra l'altro oggetto di una nuova traduzione: la quale avviene con la collaborazione di alcuni studiosi e di parecchi laureati e studenti.

Né si capirebbero, nelle loro pieghe, le successive riletture del romanzo makarenkiano, se non si tenesse nel giusto conto l'insieme delle altre attività scientifiche e didattiche, a cura della Cattedra pedagogica della "Sapienza" romana, negli anni dal 1982 al 2009.

Spero quindi che vogliate accettare, da parte di chi vi ha lavorato, questa pubblicazione: con i suoi eventuali motivi di interesse e i suoi certo immancabili difetti, eccessi, errori.

In segno di stima, gratitudine, affetto, per il vostro ottantottesimo compleanno.

Nicola Siciliani de Cumis

Roma, 15 gennaio 2009

Indice

Premessa di N. S. d. C.	XI
Introduzione di Nicola Siciliani de Cumis Il "Makarenko didattico" nell'Università "La Sapienza" di Roma	XV
Nota tecnica	1
Capitolo primo – Individuale e collettivo	7
1.1. <i>Silvia Di Feo</i> , Il "collettivo" in Dewey e Makarenko	7
1.2. <i>Elisabetta Di Napoli</i> , Anton Semënovič Makarenko.....	12
1.3. <i>Alessandra Quattrini</i> , Makarenko e la scoperta del collettivo.....	14
1.4. <i>Enzo John Verna</i> , La creazione e le forme di azione del collettivo	18
Capitolo secondo – Il lavoro dell'uomo nuovo	23
2.1. <i>Claudio Cella</i> , Tematiche economico-finanziarie.....	23
2.2. <i>Alessia Panardi</i> , Il <i>Poema pedagogico</i> di Makarenko e l'evoluzione della tematica del lavoro	28
2.3. <i>Isabella Segatori</i> , L'educazione al lavoro.....	35
Capitolo terzo – Felicità e prospettiva	37
3.1. <i>Angela Lauria</i> , L'uomo felice	37
Capitolo quarto – L'eroe nell'autore	41
4.1. <i>Novella De Gaetano</i> , L'autobiografia in educazione	41
Capitolo quinto – Il gioco	45
5.1. <i>Maria Antonietta Soscia</i> , Makarenko, il ludiforme e il gioco	45
5.2. <i>Claudia Trucchia</i> , Makarenko, il teatro e il gioco.....	48
Capitolo sesto – La pedagogia familiare	51
6.1. <i>Francesca Fedele</i> , I principi e la funzione della famiglia in Makarenko	51
6.2. <i>Paola Marinangeli</i> , La famiglia: cellula primaria della società sovietica.....	61

Capitolo settimo – Le donne del <i>Poema</i>	67
7.1. <i>Angela Lauria</i> , Makarenko e le ragazze	67
Capitolo ottavo – La pedagogia dell'antipedagogia	75
8.1. <i>Daniela Catalano</i> , La riabilitazione di Anton Bratčenko.....	75
8.2. <i>Serena Gaggioli</i> , Un'antipedagogia del recupero sociale	84
8.3. <i>Silvia Napoleoni</i> , Cooperativismo come antipedagogia	89
8.4. <i>Dorian Qoli</i> , L'abbandono.....	93
8.5. <i>Isabella Segatori</i> , Il pensiero pedagogico	95
Capitolo nono – Sogno e meraviglia.....	101
9.1. <i>Emanuela Figlioli</i> , La meraviglia nel <i>Poema pedagogico</i>	101
9.2. <i>Simona Savo</i> , Il tema del sogno nel <i>Poema pedagogico</i>	102
Capitolo decimo – Il valore della diversità.....	109
10.1. <i>Sara Collepicollo</i> , L'handicap come risorsa	109
10.2. <i>Maria Elena Mainiero</i> , L'handicap nel <i>Poema pedagogico</i>	117
Capitolo undicesimo – Makarenko oltre Makarenko.....	123
11.1. <i>Claudio Cella</i> , Esperienze "altre"	123
11.2. <i>Ilaria Di Giacinto</i> , Due modelli pedagogici a confronto: Spaziani e Makarenko, analogie e differenze	133
11.3. <i>Patrizia Mosetti</i> , La pedagogia di Artek e la pedagogia di Makarenko: analogie e differenze	138
11.4. <i>Francesca Ottati</i> , La colonia "Gor'kij" creata dai sacrifici. L'amore e il sorriso di Makarenko	142
11.5. <i>Tatiana Pierguidi</i> , Il collettivo di Makarenko.....	145
11.6. <i>Claudia Pinci</i> , Due autori diversi: Makarenko e Yunus	150
11.7. <i>Roberta Rabbia</i> , I bambini di Makarenko.....	158
11.8. <i>Enzo John Verna</i> , Makarenko oggi.....	163
Capitolo dodicesimo – Suoni, movimenti e visioni.....	169
12.1. <i>Marzia Castiglione Humani</i> , Il teatro e l'handicap nell'ottica di Makarenko	169
12.2. <i>Emanuela Figlioli</i> , La musicalità nel <i>Poema pedagogico</i>	173
12.3. <i>Emanuela Maiore</i> , Perché la danza a scuola (secondo Nicola Siciliani de Cumis).....	176
12.4. <i>Daniela Pianta</i> , La fotografia di Makarenko	182
12.5. <i>Daniela Scarpetta</i> , Makarenko e il teatro	191

Appendice I

Il Makarenko transculturale. L'esperienza di Artek..... 193

Appendice II

Qualità, pubblicità, valutazione della didattica universitaria..... 221

Note 227

Premessa

Perché quell'aggettivo "didattico", tra virgolette, nel titolo di questo Makarenko "didattico" 2002-2009? In che senso, subito appresso, quel sottotitolo *Tra pedagogia e antipedagogia*? Fino a che punto, è quindi possibile sostenere che si mescoli proficuamente, oggi, la medesima allusiva e impropria didattica makarenkiana, con l'attività di *ricerca* di chi ne ha studiato e continua a studiarne gli effetti, a tanta distanza di tempo? Quali potranno essere allora, di fronte ad un'opera letteraria ed educativa "multilaterale", "politecnica", e quasi quasi interattiva, com'è il *Poema pedagogico*, le possibili ragioni di "senso comune" e le sinergie operative della didattica e della ricerca, fino il punto, addirittura, di *faire le livre*?

Per una prima possibile risposta, ricorderei anzitutto che l'impacifico, contraddittorio "didatticismo" del *Poema pedagogico*, con la sua interna dialettica negativa e con la sua maieutica *sui generis*, non lo si coglie soltanto, retrospettivamente, nel farsi della "storia di formazione" trasmessa da Makarenko. Procede se mai tuttora, per tentativi ed errori, diresti navigando a vista, ma giovandosi del perfettamente funzionante meccanismo della "bussola" pedagogica makarenkiana: che è anzitutto la forza della *prospettiva*. Né, d'altro canto, tralascerei di sottolineare il fatto che è lo stesso Makarenko, in un importante luogo del *Poema*, a rettificare l'aggettivo *pedagogico* che connota il "romanzo di formazione", con *antipedagogico*: di modo che proverei addirittura a concludere, che l'intero *work in progress* makarenkiano, il *Poema pedagogico* ma non solo, possa essere nondimeno considerato come lo strumento un'*antididattica*.

Ecco perché, da un siffatto punto di vista, questo Makarenko "didattico" 2002-2009. *Tra pedagogia e antipedagogia*, più che un certo qual libro bell'e compiuto, è piuttosto il capitolo di un non-libro, che viene via via costruendosi, organicamente, assieme agli altri suoi non pochi capitoli. Quelli ancora da scrivere e quelli, almeno in qualche misura, già scritti.

Tra i quali ultimi, intanto, menzionerei almeno i miei precedenti contributi *Italia-Urss/Russia-Italia. Tra culturologia ed educazione 1984-2004*, con la collaborazione di V. CANNAS, E. MEDOLLA, V. ORSOMARSO, D. SCALZO, T. TOMASSETTI, Roma, Quaderni di Slavia/1, 2001; *L'università, la didattica, la ricerca. Primi studi in onore di Maria Corda Costa*, a cura di N.

SICILIANI DE CUMIS, Caltanissetta-Roma, Sciascia, 2001; *Evaluation. Studi in onore di Aldo Visalberghi*, a cura di G. CIVES, M. CORDA COSTA, M. FATTORI, N. SICILIANI DE CUMIS, Caltanissetta-Roma, Sciascia, 2002; *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come "romanzo d'infanzia"*, Pisa, ETS, 2002; *"Ciascuno cresce solo se sognato". La formazione dei valori tra pedagogia e letteratura*, a cura di E. MEDOLLA E R. SANDRUCCI, Caltanissetta-Roma, Sciascia, 2002; A. BAGNATO, *Makarenko oggi. Educazione e lavoro tra collettivo pedagogico comunità e cooperative sociali*. Prefazione di N. SICILIANI DE CUMIS, Postfazione di E. METTINI, Intervista a E. Calabria, Roma, «l'albatros», 2006 (seconda edizione di un precedente volume di *Lezioni su Makarenko*, svolte nell'Università di Roma "La Sapienza", nel decennio precedente, e raccolte in volume, Roma, «l'albatros», 2005); la monografia di F. C. FLORIS, *La pedagogia familiare nell'opera di Anton Semënovič*. Presentazione di L. PATI. Postfazione di B. A. BELLERATE, Roma, Aracne (Collana di tesi di laurea, *Diritto di stampa*, diretta da G. Boncori, N. Siciliani de Cumis, M. S. Veggetti), 2005; le relazioni, pubblicate in varie sedi, dei "Laboratori autogestiti", su Makarenko e dintorni, a cura di V. CARISSIMI, A. CITTARELLI, C. COPPETO, F. CRABA, C. LUDOVISI, R. MAIURI, E. MATTIA, C. PINCI, G. SZPUNAR; le rubriche periodiche (da molti anni, tutti i numeri) *Didattica* e *Lettere dall'Università*, rispettivamente sulle riviste trimestrali «Slavia» e «l'albatros»; le tesi e gli elaborati di laurea di E. MARIANI, C. COPPETO, F. CRABA, C. CELLA, P. MOSETTI e tanti altri, nei siti internet www.cultureducazione.it, www.slavia.it, www.makarenko.it, ecc. ecc.; G. CONSOLI, *Romanzo e rivoluzione. Il Poema pedagogico di A. S. Makarenko come nuovo paradigma del racconto*, Pisa, ETS, 2008; e l'antologia, già bell'e pronta, a cura di E. CONDÒ, su *Il "Makarenko didattico" in «Slavia» 1995-2006*: che è un elaborato di laurea "triennale", poi diventato tesi di una laurea "specialistica", e che ora viene data alle stampe nei tipi dell'editore "l'albatros". Un editore questo - voglio sottolinearlo -, che è strettamente coordinato con le ricerche e le didattiche makarenkiane di Agostino Bagnato e Emiliano Mettini: rispettivamente, il primo, docente di Cooperativismo e educazione alla "Sapienza" e direttore della rivista e delle edizioni l'albatros; il secondo, vicepresidente dell'Associazione Internazionale Makarenko, che ha sede a Mosca e una sezione in Italia (a Roma, "La Sapienza", Prima Cattedra di Pedagogia generale).

Quel che è stato fin qui pubblicato in rivista o in volume tuttavia - e giudicherà il lettore se una siffatta dimensione pubblica che il *Makarenko "didattico" 2002-2009* sottintende, sia degna o meno di considerazione -, corrisponde solo a una parte minima del *pubblicabile* sul medesimo tema. Ed è ciò che è avvenuto e continua ad avvenire perché i destinatari della didattica makarenkiana avviata e alimentata in tanti anni di attività universitaria sul *Poema pedagogico*, hanno avuto modo di produrre adottando le tecnologie *print on demand* decine di tesi di laurea di vecchio e nuovo ordinamento; centinaia di tesine, relazioni, elaborati scritti; e migliaia di pagine per elaborati di esame (cfr. quindi il mio *Cari studenti, faccio blog... magari insegno*, Roma, Nuova Cultura, 2006).

Testi quasi sempre funzionali ad un unico disegno storiografico ed educativo, pur sempre riconducibili ad un qualche motivo didattico e/o scientifico in senso stretto e in senso lato makarenkiano; e, dunque, organicamente ricollegabili ad attività di ricerca e didattiche anche su autori altri da Makarenko. E, soprattutto, su Antonio Labriola, Maria Montessori, John Dewey, Antonio Gramsci, Don Milani, Muhammad Yunus, ecc.

Testi che per l'appunto tra pedagogia e antipedagogia, tra didattica e antididattica, pur nei loro limiti formativi, finiscono in ogni caso col confluire nel paziente, anche se non poco acciaccato, libro della ricezione di Makarenko in Italia e fuori d'Italia, dagli anni Trenta del secolo scorso a questo primo scorcio del Duemila. Per riversarsi finalmente, dal punto di vista universitario più articolato e ampio, nell'altrettanto paziente ed esuberante libro delle attività scientifiche e didattiche, individuali e collettive della "Sapienza", nei loro rispettivi apporti e rapporti universitari in rapida trasformazione: dei quali, chi ci lavora - ciascuno nel proprio ambito di competenza - viene quotidianamente facendosi responsabile corresponsabile artefice.

N. S. d. C.

Introduzione

Il "Makarenko didattico" nell'Università "La Sapienza" di Roma¹

Nell'accogliere volentieri l'invito trasmessomi dall'amico Emiliano Mettini di partecipare ai lavori di questo convegno su Anton Semënovič Makarenko, con una nota informativa sulle attività didattiche e scientifiche, propriamente makarenkiane, della Prima Cattedra di Pedagogia generale dell'Università "La Sapienza" di Roma, devo subito dichiarare le difficoltà del compito affidatomi. Una difficoltà di tipo storiografico e culturologico, oltre che pedagogica, che tira in ballo un po' tutta la storia della Cattedra, dal momento della sua costituzione ad oggi; e, quindi, le sue *specifiche tradizioni* e le sue *caratteristiche innovative*, le sue *peculiarità "antipedagogiche"* e le sue *potenzialità euristiche*, le sue *dimensioni dialettiche* e il suo *senso della prospettiva*: tutte dimensioni concettuali queste, che pur con tutti i necessari e spesso radicali distinguo, appartengono tanto, in generale, alla storia ultracentenaria della Cattedra (nelle sue diverse articolazioni disciplinari); quanto, in particolare, alle successive acquisizioni makarenkiane di alcuni dei più illustri pedagogisti romani del secolo scorso, anche in ambiti universitari altri dalla Facoltà di Lettere e Filosofia della "Sapienza"².

Si dovrebbe infatti andare via via indietro nel tempo, per dire degli ascendenti accademici più remoti dell'attuale interesse universitario "romano" per Makarenko nell'opera di Aldo Visalberghi³, Maria Corda Costa⁴, Luigi Volpicelli⁵, Pietro Braidò⁶, Bruno Bellerate⁷, Mario Alighiero Manacorda⁸ e altri⁹. E, ancora prima - pur con tutti i distinguo pedagogici e con ogni cautela storiografica -, occorrerebbe avere anche presente una certa cultura per così dire makarenkiana *ante litteram*, variamente rintracciabile nella storia della mia Università, con Antonio Labriola... Labriola, primo titolare della Cattedra di Filosofia morale e pedagogia alla "Sapienza" dal 1874, marxista dai successivi anni Novanta, sempre attento ai temi delle responsabilità individuale e collettiva e ai problemi della divisione sociale lavoro, del cooperativismo, della giustizia, dei valori, del gioco, delle regole, dell'insegnamento/apprendimento di contenuti specifici, della competenza, della formazione degli insegnanti, di una rivoluzione politica in senso democratico e socialista, ecc.

Non a caso quindi, negli ultimi venticinque anni di attività pedagogiche alla "Sapienza", si è sviluppato attorno al mio lavoro di studioso e di docente uno specifico interesse di ricerca e didattico sulle analogie e sulle differenze rinvenibili per l'appunto tra Makarenko e Labriola¹⁰: e dunque, più in generale, tra Makarenko e alcuni classici del marxismo, tra Makarenko e la Rivoluzione d'Ottobre, tra Makarenko e Gor'kij¹¹, tra Makarenko e le riviste «Sovetskaja Pedagogika» e «Rassegna Sovietica»¹², tra Makarenko e Maria Montessori¹³, tra Makarenko e Antonio Gramsci¹⁴, tra Makarenko e John Dewey¹⁵, tra Makarenko e Don Milani¹⁶, tra Makarenko e Tolstoj¹⁷, tra Makarenko e Charles Dickens¹⁸, tra Makarenko e Nikolaj Vladimirovič Ekk¹⁹, tra Makarenko e le tematiche dell'educazione familiare²⁰, tra Makarenko e Don Luigi Guanella²¹, tra Makarenko e la cultura greca²², tra Makarenko e il pensiero cooperativistico ieri e oggi²³, tra Makarenko e lo scoutismo di Baden Powell, tra Makarenko e le tematiche dell'intercultura nel rapporto Nord del mondo/Sud del Mondo²⁴, tra Makarenko e Muhammad Yunus²⁵, tra Makarenko e Moloud Oukili o Giorgio Spaziani e Emanuela Giovannini²⁶, tra Makarenko e il tema del gioco²⁷, tra Makarenko e la didattica nelle scuole elementari²⁸ ecc. Per arrivare, infine, al tema storico dei *besprizorniki*²⁹, ovvero delle sopravvivenze o delle "traduzioni" pedagogiche makarenkiane odierne, in Italia, nell'occidente europeo, in alcuni dei paesi dell'ex Unione Sovietica, a Cuba, in Bangladesh, ecc.

Direi addirittura che da circa quindici anni, l'opera di Makarenko è entrata strutturalmente a fare parte della vita quotidiana della Prima Cattedra di Pedagogia generale, con la stessa naturalezza del respirare, del nutrirsi, della veglia e del sonno, e di quanto altro, al mattino, ci consente di stare in piedi e affrontare una giornata di lavoro. Di qui una notevole messe di ricerche sull'autore Makarenko e i suoi tempi, su Makarenko e noi, sulle traduzioni del *Poema pedagogico* in lingua italiana³⁰, sui rapporti tra il Makarenko pedagogista e il Makarenko scrittore, sul *Poema pedagogico* e gli altri scritti del periodo 1925-1935³¹, sui concetti di "collettivo"³² e di "prospettiva", di "scoppio" e di "stasi", di "abbandono" e di "handicap sociale", di "tradizione" e di "stile", di "teoria" e di "tecnica", di "uomini vecchi" e di "uomo nuovo", sul *Poema* "romanzo di formazione" e sull'idea makarenkiana di "infanzia", sulla storia della circolazione dell'opera di Makarenko in Italia e sulle edizioni italiane del *Poema* (compresa quella attualmente in preparazione, a cura della Cattedra di Pedagogia generale), ecc.

Certamente, sarebbe possibile enumerare e descrivere i momenti tecnici di maggiore concretezza e visibilità euristica e formativa, riguardan-

ti Makarenko, come corsi di lezione, seminari, laboratori, prove scritte e orali d'esame, tesine, elaborati scritti e tesi di laurea, contributi a stampa e interventi pubblici di diverso impegno (traduzioni, recensioni, prefazioni, articoli, saggi, monografie, relazioni a convegni, mostre didattiche, rubriche su periodici, lettere aperte, presentazioni di libri e film d'argomento makarenkiano, ecc.). Meno facile, invece, è rendere criticamente conto dell'incidenza della pedagogia di Makarenko (meglio sarebbe dire dell'"indotto" della sua anti-pedagogia), nell'intero complesso delle attività della Cattedra: perché nonostante le differenze soggettive di personalità e di cultura, e a dispetto delle divergenze oggettive di contesto, gli stessi su accennati parametri logico-pratici makarenkiani - prospettiva e gioia del domani, "individuale" e "collettivo", senso dell'onore e funzione della disciplina, tradizione e stile, responsabilità e corresponsabilità, scoppio e stasi, studio e lavoro, quantità e qualità, produttività economica e accrescimento pedagogico, rotazione delle mansioni e integrazione delle competenze, ecc.) - sembrano essere variamente alla base di un po' tutta l'azione didattica e scientifica del docente, dei collaboratori, degli studenti di Pedagogia generale I e, in larga parte, degli stessi Corsi di laurea in Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione della "Sapienza" romana.

Un'azione didattica e scientifica makarenkiana che, come accennavo all'inizio, ha una lunga storia di oltre centotrenta anni (da Labriola in giù); e che, aggiungo, ha i suoi classici di riferimento e di confronto in Hegel, Kant, Rousseau, Herbart, Marx, Dewey, Piaget, Montessori, Vygotskij, Gramsci. E che, per ciò che attiene ai suoi sviluppi più recenti, viene sorretta metodologicamente dal criterio, che è al centro dall'opera storiografica ed educativa di Eugenio Garin e di Michail Michajlovič Bačtin e che riassumerei con le parole di quest'ultimo (in *L'autore e l'eroe*):

Il primo problema è capire l'opera come la capiva l'autore stesso, senza andare oltre i limiti della sua comprensione. La soluzione di questo problema è molto difficile e richiede di solito l'impiego di un materiale immenso.

Il secondo problema è usare la propria extralocalità temporale e culturale. L'inserimento nel nostro contesto (estraneo all'autore).

Di qui, in prospettiva, il senso di tutto l'enorme lavoro che rimane da portare avanti. Giacché, nel caso di Makarenko in Italia, si tratta assai più della storia di un'assenza che della cronaca di una presenza: e ciò, nel senso che tutto quel poco o quel molto che si è potuto fare sul *pedagog-pisatel'*, come singoli ricercatori e come cattedre universitarie e rivi-

ste e libri, siti internet e altre istanze scientifiche, didattiche, comunicative, divulgative, ecc., tutto questo, risulta comunque sproporzionato rispetto al "problema Makarenko" nella sua complessità.

Per restare al *Poema pedagogico*, il romanzo pone infatti tutta una serie di questioni tuttora niente affatto risolte, a cominciare dalla questione del testo in russo (ricco di ucrainismi) e delle sue traduzioni (per intanto, in lingua italiana). Traduzioni che nella mia Università, nell'arco di un quindicennio, sono state al centro dell'attenzione, producendo corsi di lezioni, articoli, seminari di approfondimento, materiali didattici di vario tipo, da un lato allo scopo di aderire di più e meglio che non si sia fatto in precedenza all'"autore" Makarenko, in quanto romanziere e al tempo stesso in quanto didatta³³; da un altro lato, con l'intento di adoperarne criticamente e autocriticamente la lezione nel corso degli stessi compiti educativi e didattici istituzionali.

A maggiore ragione in tale ottica di fruizione, sembra più che mai legittimo chiedersi, infatti, se e fino a che punto il *Poema pedagogico* che abbiamo fin qui conosciuto sia in tutto e per tutto il "vero" *Poema pedagogico*. E chiedersi, in primo luogo, se sia stato e sia chiaro a tutti (in Italia non lo è quasi mai stato preso in considerazione) il fatto che è pur sempre di un romanzo che in primo luogo si tratta; e che, in secondo luogo, la stessa materia narrativo-formativa e poetico-poematica dell'opera a mezzo tra resoconto storico e invenzione, non solo è frutto di un'esperienza letteraria inseparabile da quella educativa di cui è espressione congiunta-autonoma; ma è anche il seme di un'incidenza formativa ulteriore, che "parte" dal *Poema pedagogico*, arriva a noi, svolge la sua funzione "poematica", pedagogico-antipedagogica, ben oltre noi stessi³⁴.

Voglio dire, in altri termini, che il *Poema pedagogico* come racconto della "prospettiva", per un verso, si radica nel suo "presente", giacché i suoi contenuti "prospettici" sono anzitutto quelli di Makarenko e del proprio tempo-spazio di riflessione e d'azione (la Rivoluzione d'Ottobre e le sue conseguenze in Unione Sovietica e nel mondo); per un altro verso, tuttavia, è la stessa dimensione prospettica makarenkiana che, se diventa riconoscibile come tale, si allunga per così dire indefinitamente, introducendo al futuro... Un "futuro" che, per la Prima Cattedra di Pedagogia generale della "Sapienza" romana, viene a costruirsi giorno per giorno nelle ore di lezione e in quelle del ricevimento degli studenti, parlando di Makarenko e leggendolo e rileggendolo; e, dunque, scrivendone il docente e facendone scrivere agli studenti, lì per lì ai fini "pratici" dell'"accreditamento" dell'esame, ma, per ciò che mi risulta, con risultati

didattici e soprattutto euristici generalmente molto soddisfacenti ben al di là dell'obiettivo pratico-universitario immediato.

Di qui, probabilmente, il senso della scelta ricorrente, da parte di numerosissimi studenti e laureati in pedagogia della "Sapienza", negli ultimi anni, a "investire" la propria intelligenza e il proprio impegno su Makarenko e sulla sua opera, affrontando soprattutto il *Poema pedagogico* (ma non solo) da punti di vista i più diversi; e inserendolo pertanto costruttivamente nel proprio contesto formativo e combinandone la materia pedagogico-letteraria con i più diversi interessi culturali e professionali. Ragion per cui fornirei intanto il seguente, pur parziale elenco di laureati e di elaborati di laurea in Pedagogia generale I: e, anzitutto di "dottori triennialisti", cioè, del Corso di laurea in scienze dell'educazione e della formazione, la più parte dei quali già iscritti o pronti ad iscriversi al Corso di laurea "specialistica" in Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione³⁵.

E dunque:

**Makarenko negli elaborati di laurea di Pedagogia generale I
Nuovo ordinamento universitario italiano (Laurea triennale)
dall'Anno accademico 2002-2003 all'Anno accademico 2006-2007**

Elaborati completi (Makarenko è nel titolo)

A. A. 2002-2003

C. PINCI, *Makarenko e Yunus, tra differenze e analogie*.

Tematica: Confronto Makarenko-Yunus, la sfida dell'educare. Makarenko e l'educazione dei ragazzi abbandonati (pp. 15-28). Analogie e differenze (pp. 49-69). Riassunto del *Poema pedagogico* (pp. 73-84). Il *Poema pedagogico* per immagini (pp. 87-104). Il *Poema pedagogico* come romanzo d'infanzia, gli "abbandonati" di oggi (pp. 105-118).

A. A. 2003-2004

I. DI GIACINTO, *Teatro ed educazione. Da Anton S. Makarenko a Giorgio Spaziani*.

Tematica: Makarenko e il teatro come educazione (pp. 3-20). Confronto tra Makarenko e Spaziani (pp. 37-51).

R. RABBIA, *Makarenko e l'infanzia abbandonata tra storia e cronaca 1920-2005*.

Tematica: I bambini abbandonati nel *Poema pedagogico*. Analisi di *Lezioni su Makarenko* di A. Bagnato (pp. V-XXIV). Analisi di *I bambini di Makarenko* di N. SICILIANI DE CUMIS (pp. 1-23).

A. A. 2004-2005

A. D'INGIULLO, *Da Makarenko alla Teatroterapia*.

Tematica: Teatro come strumento educativo. Biografia di Makarenko (pp. 9-18). Il teatro nel *Poema pedagogico* (pp. 19-32).

A. A. 2005-2006

F. FEDELE, *L'abbandono dell'infanzia. Da Makarenko ai giorni nostri. Temi e problemi*.

Tematica: Makarenko e l'infanzia abbandonata come problema di pedagogia familiare (pp. 1-43).

E. J. VERNA, *L'infanzia abbandonata di Makarenko nel nuovo millennio*.

Tematica: Makarenko e l'infanzia abbandonata. *Poema pedagogico* e ragazzi abbandonati nell'Urss anni '20 (pp. 1-32). L'attualità di Makarenko e l'applicabilità del suo metodo (pp. 49-52).

C. CELLA, *Makarenko domani*.

Tematica: L'esperienza makarenkiana del collettivo paragonata ad esperienze "altre" di bambini abbandonati (S. Leucio, i kibbutz, la scuola di Barbiana, il microcredito di Yunus e le bambine di Shanghai). I bambini di Makarenko e l'organizzazione della colonia "Gor'kij" (pp. 1-35).

A. A. 2006-2007

A. QUATTRINI, *Collettivo/Collettivi in Makarenko. Poema pedagogico - La marcia dell'anno '30 - Bandiere sulle torri*.

Tematica: Analisi comparativa del tema del collettivo nelle tre opere makarenkiane. Indici dei nome e delle tematiche ricorrenti per ogni opera (pp. 1-61).

I. SEGATORI, *Makarenko e la pedagogia del collettivo*.

Tematica: Il collettivo come strumento pedagogico. Principi pedagogici e analisi delle tre opere principali di Makarenko, *Poema pedagogico*, *La marcia dell'anno '30* e *Bandiere sulle torri* (pp. 1-61).

D. PIANTA, *La fotografia. Makarenko tra il visibile ed il narrato*.

Tematica: Il *Poema pedagogico* fotografato (pp. 15-41). Saggio di OSCAR FRIKE (pp. 50-51).

Elaborati parziali**A. A. 2003-2004**

N. DE GAETANO, *L'autobiografia. Dimensioni scientifiche ed educative*.

Tematica: Makarenko e l'autobiografia. La dimensione autobiografica nel *Poema pedagogico*, l'educatore autobiografo (pp. 24-26). Makarenko nella Biblioteca Nazionale di Roma (pp. 47-49).

A. PANARDI, *Il lavoro come dimensione formativa. L'esperienza di "Quale società" (1981-1994) dopo un decennio*.

Tematica: Makarenko e il tema del lavoro. La didattica del collettivo. Il lavoro nel *Poema pedagogico* (pp. 61-79).

A. A. 2004-2005

S. COLLEPICCOLO, *Per una "cultura della diversità"*.

Tematica: Handicap e Makarenko. Descrizione, ripercorrendo la trama del *Poema pedagogico*, di "handicapati" che diventano altro. La normalità non esiste (pp. 34-63). Recensione libro di F. C. FLORIS, *La pedagogia familiare nell'opera di Anton S. Makarenko* (pp. 34-38).

P. MOSETTI, *Artek. Per un dialogo internazionale tra sistemi di istruzione*.

Tematica: Confronto tra la pedagogia di Artek e quella di Makarenko (pp. 5-10). Pedagogia come antipedagogia in Makarenko: discorsi di N. SICILIANI DE CUMIS alla Conferenza Internazionale (pp. 39-41).

S. NAPOLEONI, *Cooperativismo e educazione. Tra pedagogia e antipedagogia*.

Tematica: L'antipedagogia di Makarenko. Yunus e Makarenko (pp. 11-12), *Poema pedagogico* e sviluppo metodo antipedagogico (pp. 12-16). Recensione libro *I bambini di Makarenko* (pp. 16-19). Makarenko e il cooperativismo (pp. 26-32).

F. OTTATI, *Il sorriso e la cura. Dimensioni pedagogiche della "clownterapia"*.

Tematica: Il sorriso e Makarenko. Miloud come nuovo Makarenko: il teatro come strumento educativo. Il sorriso di Zadorov (pp. 74-76).

T. PIERGUIDI, *La città dei ragazzi. Specificità, confronti, prospettive d'indagine*.

Tematica: Makarenko e Monsignor Carroll-Abbing. Il collettivo makarenkiano ed i gruppi alla Città dei Ragazzi di Roma (pp. 44-49). Yunus e Makarenko (pp. 120-122).

D. SCARPETTA, *Identità umana identità attoriale nel "sistema" di Stanislavskij*.

Tematica: Makarenko e il teatro. Vygotskij e Makarenko tra psicologia, pedagogia e teatro (pp. 33-37).

A. A. 2005-2006

E. DI NAPOLI, *I bambini "cattivi". Il mondo del minore deviante*.

Tematica: Makarenko e la devianza minorile. Descrizione del *Poema pedagogico* con attenzione al tema del collettivo (pp. 73-80).

E. FIGLIOLI, «*Quando i bambini fanno ooh...*». *Una canzone e la sua "pedagogia"*.

Tematica: Musica come educazione in Makarenko. Musicalità nel *Poema pedagogico* (pp. 46-49). La meraviglia nel *Poema pedagogico* (pp. 59-62). Parallelo tra il capitolo del *Poema pedagogico* "Ai piedi dell'Olimpo" ed il capitolo "Austria" tratto da *Statistiche di pedagogia e di politica scolastica* di A. LABRIOLA (pp. 81-92).

S. GAGGIOLI, *L'infanzia e i suoi luoghi "altri"*.

Tematica: Gli "altri" luoghi di crescita dei ragazzi abbandonati. Situazione dell'Urss negli anni '20, descrizione della colonia "Gork'ij" e dell'antipedagogia come luogo e metodo "altro" (pp. 25-37).

A. LAURIA, *Detenzione femminile. Madri e figli in carcere*.

Tematica: Makarenko e le ragazze in carcere. Felicità, prospettive, collettivo e ragazze nel *Poema pedagogico* (pp. 68-83). Pedagogia di Makarenko (pp. 133-139).

M. E. MAINIERO, *Diversi eppure uguali. Dimensioni pedagogiche dello handicap*.

Tematica: Makarenko e l'handicap. L'handicap nel *Poema pedagogico*, Recensione *I bambini di Makarenko* (pp. 27-44).

E. MAIORE, *Handicap e danza. Un'esperienza di tirocinio*.

Tematica: Makarenko e la danza. La danza come strumento educativo, articolo di N. SICILIANI DE CUMIS (pp. 59-65). L'udibilità nel *Poema pedagogico* di T. Pangrazi (pp. 71-74).

P. MARINANGELI, *Uomo-natura e uomo-cultura. La famiglia nella formazione dell'individuo*.

Tematica: Makarenko e la pedagogia familiare. Makarenko e la famiglia, il collettivo come famiglia (pp. 20-27).

D. QOLI, *Le cooperative sociali e un nuovo approccio per l'immigrazione*.

Tematica: Cooperativismo ed immigrazione. Pedagogia ed antipedagogia di Makarenko nei centri di accoglienza (pp. 35-40).

S. SAVO, *C'era una volta un re... nero*.

Tematica: Il sogno e Makarenko. Tema del sogno nel *Poema pedagogico*, articolo di N. SICILIANI DE CUMIS su «Slavia» e postilla (pp. 69-81).

M. A. SOSCIA, *Ludus, ludi e ludoteca. Gioco come, gioco dove, gioco quando, gioco perché*.

Tematica: Makarenko e il gioco. Commento di *Consigli ai genitori* (pp. 14-17). Makarenko e la scuola sovietica, Makarenko e personalismo sociale di A. Visalberghi (pp. 112-120).

C. TRUCCHIA, *Tra gioco e Teatro. La valorizzazione della creatività nel bambino*.

Tematica: G. Rodari tra gioco e teatro. Makarenko e il gioco (pp. 48-51)

A. A. 2006-2007

M. CASTIGLIONE HUMANI, *Teatro e diverse abilità*.

Tematica: Makarenko, il teatro e l'handicap (pp. 69-73).

D. CATALANO, *Un cavallo per amico. L'ippoterapia e le sue dimensioni pedagogiche*.

Tematica: L'ippoterapia nel *Poema pedagogico* (pp. 31-36). La figura di Bratčenko (pp. 49-58). La pedagogia di Makarenko (pp. 58-64).

S. DI FEO, *L'importanza del gioco nell'apprendimento umano. Il valore formativo di attività ludiche, ludiformi e lavoro*.

Tematica: Il collettivo in Makarenko e Dewey (pp. 74-79). Il gioco di Makarenko (pp.95-105).

D. PIANTA, *La fotografia. Makarenko tra il visibile e il normato*.

Tematica: La fotografia nel *Poema pedagogico* e il *Poema pedagogico* attraverso la fotografia.

Nota tecnica

Ciò che qui di seguito viene provvisoriamente antologizzato per una nuova pubblicazione in cartaceo e *on line*, corrisponde, almeno in parte, a quanto prodotto tra ricerca e didattica su Makarenko e sul *Poema pedagogico*, da un campione di laureati e di studenti della Prima Cattedra di Pedagogia generale, nell'Università di Roma "La Sapienza", dal 2002 al 2009, mediante relazioni scritte di laurea di primo livello (triennale) e, in qualche caso, attraverso altre forme di comunicazione e divulgazione scientifica (fotografie, film, disegni, fumetti, CD, DVD, ecc.), su Makarenko e sul *Poema pedagogico*. Rientrano quindi nella selezione dei testi ora proposti, sia pagine di elaborati di laurea aventi come argomento esplicito, fin nel titolo, il *Poema pedagogico* e Makarenko (vedi l'elenco più sopra predisposto); sia pagine di elaborati di laurea su temi e problemi di indagine i più diversi, ma pur sempre variamente riconducibili allo elemento formativo makarenkiano.

Capitoli o paragrafi di lavori iniziali di ricerca, cioè, scaturiti da differenti stimoli didattici ottenuti nel corso degli studi universitari di primo livello, alla luce da un lato della lezione "a distanza" di Makarenko e del *Poema pedagogico* e, da un altro lato, da elementi provenienti da differenti matrici culturali e da diverse esperienze universitarie. Né si tratta qui, del resto, di analisi finalizzate allo studio del solo *Poema pedagogico* o, esclusivamente, del suo autore. Si è in presenza di testi, invece, redatti a completamento di percorsi d'indagine i più vari, che traggono le loro suggestioni e ragioni soltanto d'abbrivio dalla lettura del *Poema pedagogico*. Una "narrazione bambina", il *racconto dell'infanzia dell'uomo nuovo comunista* (com'è stato sostenuto), tra realtà e immaginazione, che viene facendosi per lo stesso laureando con cui entra in contatto un "romanzo di formazione" ulteriormente *formativo*, tanto per la peculiare materia educativa del racconto makarenkiano, quanto per le ibridazioni pedagogiche scaturienti dalla lettura del *Poema pedagogico* in sinergia con altri elementi formativi d'altro tipo. La ricerca scientifica, anzitutto.

Se pure, in altre parole, Makarenko non sta sempre e comunque "al centro" delle particolari trattazioni monografiche comprese nel volume, finisce però senz'altro per collocarsi trasversalmente nella proposta antologica d'insieme che ne risulta, quale contenuto eminente di studio e punto di riferimento metodologico in comune tra i diversi contributi prescelti. Stimolando, consolidando e alimentando studi "altri", talvolta assai lontani dalla sua propria materia specifica, il *Poema pedagogico* arri-

va infatti con l'essere la ragione prioritaria delle ricerche prodotte dai giovani laureati e delle loro prospettive presenti (e, talvolta, anche future) di studio: ricerche scientifiche, nella maggior parte dei casi, appena iniziali; saggetti critici minimi, ma già ricettivi dei "termini di un problema" più grande; scritture spesso e volentieri rozze, linguisticamente povere ma migliorabili, perché genuine: e il contrasto è tanto più evidente negli studenti d'altra lingua e cultura, rispetto all'Italia (se ne dà nel libro qualche esempio). Tenui e tuttavia sicuri segnali di sviluppi possibili di un'indagine *in progress*, che sosterrà complessivamente la crescita della cultura generale e della preparazione specifica di tutti i triennalisti laureati in Scienze dell'educazione e della formazione; e che, per chi continuerà gli studi universitari, "prenderà certamente quota" durante lo svolgimento del corso della laurea specialistica in Pedagogia e scienze dell'educazione e della formazione, trovando dunque il suo "compimento oggettivo" nella preparazione della "tesi magistrale".

Accade così senza sforzo che, nel succedersi delle diverse relazioni di laurea qui appresso selezionate e antologizzate, Makarenko assume via via il volto del *suo* e del *nostro* tempo; la fisionomia del *lavoro* e del *ludico* (meglio è dire del *ludiforme*), della *responsabilità* e della *corresponsabilità*, di un'"accumulazione originaria della pedagogia comunista" nei termini dell'*economico-finanziario* e dell'*etico-pedagogico*, del *dolore* e della *felicità*, dell'*individuale* e del *collettivo*, dell'*infanzia* e della *maturità* dell'"uomo nuovo comunista", della *prospettiva* e della *gioia del domani*... I ragazzi *abbandonati*, non sono solo quelli di ieri, ma sono anche e soprattutto quelli di oggi; sono essi stessi, per interposto autore-eroe, il *Makarenko pedagogo* e il *Makarenko scrittore*; gli *educatori* e gli *educandi*, i *pedagoghi* e gli *antipedagoghi*; essi stessi il *mondo* e le sue *contraddizioni*, i suoi *difficili problemi* e le loro *soluzioni possibili*.

E non è tutto. Perché un po' dentro un po' fuori di queste pagine, Makarenko lo si può ritrovare in virtuale rapporto con Antonio Labriola, con John Dewey, con Maria Montessori, con Muhammad Yunus; e, soprattutto, con Antonio Gramsci. Lo si può incontrare, quasi "a sorpresa", tra i ragazzi di Barbiana e di Casal Del Marmo, tra i beneficiati dell'Opera Don Guanella, tra gli ospiti del Centro Internazionale per l'Infanzia di Artek, in Crimea: e l'"uomo nuovo" makarenkiano, per analogia certo, ma assai più per differenza, sta lì a testimoniare la sua incidenza pedagogica e antipedagogica, la sua *routine* didattica e la sua "esplosività" antididattica, in tema di autobiografia e educazione, di educazione sessuale e educazione familiare, di tematiche economico-finanziarie e di educazione estetica, di teatro, di musica, di danza, di ci-

nema e di fotografia, di handicap sociale e risorsa morale, di “terapia del sorriso”, *pet therapy*, verità e bugia, moda...

Proprio in virtù dell’evidente mobilità e potenzialità degli esiti didattici e antididattici di Makarenko *versus* Makarenko, l’attualità del *Poema pedagogico* trova così nuove forme di espressione e di azione, assumendo spesso e volentieri nei neo-dottori in Scienze dell’educazione e della formazione, formulazioni pedagogiche e antipedagogiche inedite e inaspettate. Formulazioni di precise possibilità, virtualità d’indagine... Di qui, i dodici capitoli del libro evocanti Makarenko e gli altrettanti pretesti extramakarenkiani; e tuttavia indicativi di altrettante (“dialettiche”) direzioni di ricerca.

Testi diversi, quasi inimmaginabili, davvero inaspettati (una sorta di “effetto *serendipity*”), spesso e volentieri controcorrente; ma pur sempre significativi di una temperie formativa “nuova” e apertamente riconducibili alla storia culturale e alla particolare sensibilità educativa del laureato triennialista in Pedagogia generale. A monte, il “motore” della lettura compartecipata, appassionata e appassionante, del *Poema* makarenkiano; a valle, una sorta di “conseguenza formativa” suscitata, indotta, ben oltre la dimensione storica della peculiare pedagogia sovietica dell’educatore ucraino: e, dunque, capace di estendersi anche al di là della sua stessa trasparente, preconizzata “antipedagogia”.

Le scelte operate nella disposizione dei materiali qui antologizzati risentono evidentemente del momento in cui la selezione è avvenuta e del punto di vista di chi la ha materialmente eseguita (Chiara Coppeto). Il confronto analogico-differenziale tra Makarenko e Gramsci, già al centro della tesi di laurea di vecchio ordinamento della stessa Coppeto, *Educare l’“uomo nuovo” tra Gramsci e Makarenko* (vedila integralmente nel sito dell’Associazione Italiana Makarenko, www.makarenko.it), è ora e ancora, il motivo euristico prevalente della presente silloge.

E il piglio acerbo delle scritture scientifiche “bambine” degli elaborati di laurea selezionati per l’antologia, ripropongono finalmente, piuttosto che l’edificazione di un esperimento pedagogico “sicuramente riuscito”, i vantaggi dell’errare e i rischi dell’errore. E, dunque, le alterne vicende delle *stasi* e degli *scoppi*, l’equivalenza dei concetti di *pedagogia della lotta* e di *pedagogia come la più dialettica di tutte le scienze*, il “gioco delle parti” di *pedagogia* e *antipedagogia* e - come afferma Makarenko nel *Poema* - l’«invenzione più importante di tutta la mia pedagogia»: cioè il *reparto misto* e la pratica della *rotazione delle mansioni*.

Di qui, probabilmente, la scelta *intenzionalmente pedagogica* e *virtualmente antipedagogica* di rendere ancor più incisiva la sostanza didattica e

la contropartita antididattica della presente proposta antologica. E, dunque, la scelta editoriale (più economica e redditizia) di proporre al lettore più soluzioni redazionali; e di lasciare al fruitore *on line* del libro, la libertà di ulteriori possibilità d'uso dei testi, mediante abbinamento in un unico *file* o meno del testo e delle relative note a pie' di pagina; della deduzione dal testo e dalle note di una compiuta bibliografia; dell'eventuale composizione *ad libitum* dell'indice analitico e dell'indice dei nomi (apparati sempre presenti e quasi sempre ben realizzati nei singoli elaborati di laurea, che stanno alla base dell'antologia).

Il libro si conclude con due Appendici. La prima, che ha la funzione di integrare e di contestualizzare, nell'ottica del docente, questioni di merito e di metodo variamente presenti nella preparazione degli elaborati di laurea che "fanno" il volume. Di proposito, pertanto, il discorso viene ampiamente portato sul Centro Internazionale per l'Infanzia di Artek: straordinario luogo educativo ucraino per l'educazione alla pace, in riva al Mar Nero (Yalta); colonia makarenkiana senza Makarenko, con tanti "campi d'avventura" e un "museo di istruzione e di educazione" egualmente ricco così di memorie storiche come di "gioia del domani"; laboratorio pedagogico di sperimentazioni antipedagogiche, dalla scuola elementare all'università (mediante prolungamenti istituzionali nella Università Dragomanov di Kiev); officina didattica di illimitata inventività pedagogica e di rigorose comparazioni tecniche di metodi di insegnamento-apprendimento, a livello locale, nazionale e internazionale; sede di accordi interuniversitari con "La Sapienza", per tirocini, visite di studio, tesi di laurea, dottorati di ricerca.

Né desti meraviglia il fatto che - ancora in questa appendice -, nel scorrere di "Artek" in rapporto al Makarenko "didattico", all'autore di quelle pagine possa capitare di esprimersi diaristicamente e di corrispondere dialogicamente per le vie epistolari e mediante sms, di esercitarsi in notazioni terminologiche e di costruire percorsi di ricerca i più eterogenei, di prefigurare tecniche e strumenti della creatività (tra storiografia, economia e educazione), di riferire di fantasie letterarie e di conferire sui nuovi paradigmi del romanzo... Perché Makarenko e "Artek", in didattica, hanno infatti questo in comune: il fatto, cioè, di sollecitare domande su un futuro da ricordare, piuttosto che fornire risposte su un passato da dimenticare; e di rimanere di sasso, un po' come la celebre Montagna dell'Orso nel Mare Nero, di fronte a un presente che non vuole lasciarsi andare, ma che vuole reinventarsi come "nuovo", in tutta la sua bellezza e forza prospettica.

La seconda Appendice propone invece, ma nello stesso ordine di idee, uno scritto recentissimo, ancora in tema di didattica universitaria.

Makarenko e il *Poema pedagogico* rimangono qui, intenzionalmente, sullo sfondo. Ed è difatti del quadro istituzionale e della riforma in atto, che si vuol dire. Per sottolineare, una volta di più, le ragioni di fondo della proposta metodologica e politico-culturale, che al centro di *Il Makarenko "didattico" 2002-2009. Tra pedagogia e antipedagogia*. Allo scopo di pubblicizzare e magari di pubblicare, sempre che sia possibile (in cartaceo, nel *web* o altrimenti), gli esiti scientifici e didattici, variamente obiettivabili nei diversi ambiti disciplinari, del concreto lavoro di professori e studenti nell'università del vecchio-vecchissimo (ancora oggi) e del nuovo ordinamento, del nuovo nuovo-ordinamento e del nuovo vecchio-nuovissimo ordinamento...

Capitolo primo

Individuale e collettivo

1.1. *Silvia Di Feo**

Il “collettivo” in Dewey e Makarenko

John Dewey e Anton Semënovič Makarenko sono due figure estremamente distanti fra loro in termini di contesto (storico, geografico, culturale, economico e sociale), di formazione e di obiettivi. Eppure un tratto profondo li accomuna: il fatto di essere degli educatori e di concepire l'educazione come strumento fondamentale per modificare la situazione esistente trasformandola in una condizione migliore (per Dewey attraverso l'esperienza, le occupazioni attive, il lavoro e la libera e spontanea associazione umana per la creazione di una reale democrazia; mentre per Makarenko mediante la disciplina, il lavoro e il collettivo per la creazione di un “uomo nuovo” e di uno stato socialista).

In questa sede ci si soffermerà sulla visione “attiva” e “collettiva” dell'educazione che emerge dal pensiero educativo e pedagogico di questi autori.

Dewey e Makarenko considerano i bambini e i ragazzi come una risorsa inesauribile e insostituibile per trasformare in meglio la condizione sociale e culturale esistente. Poiché l'infanzia costituisce una speranza per il futuro, la loro attenzione viene rivolta al fornire ad essi maggiori possibilità, in senso di strumenti culturali, intellettuali e quindi di educazione, di formazione e di istruzione. Un'istruzione che però non deve limitarsi alla meccanica alfabetizzazione, né ad una mera formazione professionale, bensì deve essere finalizzata all'acquisizione di capacità e abilità utili anche nella vita al di fuori dell'istituzione educativa. Entrambi ripongono una radicale fiducia nel potenziale e nella creatività umana: l'individuo è dotato di capacità e potenzialità illimitate, e l'educazione è una liberazione delle competenze individuali in un progressivo sviluppo rivolto a scopi sociali. L'educazione, dunque, ha una valenza sociale decisiva. Occorre chiarire, che la più ampia finalità sociale dell'educazione si rivolge, nei due autori, ad un obiettivo specifico:

* S. DI FEO, *L'importanza del gioco nell'apprendimento umano. Il valore formativo di attività ludiche, ludiformi e lavoro*, A. A. 2006-2007, pp. 74-79.

Dewey mira alla formazione del “cittadino democratico”, Makarenko a quella dell’“uomo nuovo comunista”.

Il processo educativo si fonda, per tutti e due, su un rapporto dialogico che lega insieme l’adulto e il bambino verso il perseguimento di un obiettivo comune; la prassi educativa deve rappresentare un movimento transazionale all’interno del quale educatore e educando si modificano vicendevolmente. L’educatore impara insegnando, nella prevalenza del *fare sul conoscere*, e impara dalla *vita reale* e dal rapporto che instaura con l’allievo. In questa prospettiva, la pedagogia diviene una sorta di *antipedagogia*¹, perché “rovescia” gli schemi pedagogici tradizionali. Tale concetto consente di comprendere l’opposizione, di Dewey e Makarenko, alla separazione fra teoria e prassi. La riflessione teorica ha senso solo se interviene quale strumento di risoluzione di problemi reali, mentre la prassi educativa ha reale valore soltanto se la trasmissione del sapere non si conforma in una struttura costrittiva, ispirandosi a metodi ritenuti universali e validi una volta per tutte. L’educazione deve tradursi in azione formativa *in contesto*; la formazione, dunque, deve realizzarsi come auto-formazione sul campo e basarsi soprattutto sull’esperienza.

In quest’ottica risulta essere molto importante il ruolo formativo del “lavoro”; sia Dewey, nella scuola laboratorio dell’Università di Chicago, che Makarenko, nelle colonie di riabilitazione da lui dirette, vedono nel lavoro, soprattutto condiviso, un mezzo altamente educativo, in quanto esso propone fini comuni, permette la comunanza di intenti e il loro svolgimento mediante la partecipazione attiva di tutti i membri, entrando così in relazione con la vita sociale.

Entrambi percepiscono l’educazione come forma “collettiva”, intesa però in modi differenti. Makarenko, negli anni immediatamente seguenti alla Rivoluzione d’Ottobre si dedicò al recupero e all’educazione dei ragazzi abbandonati (*bezprizornye*), e nel 1920 gli fu affidata l’organizzazione e la direzione di una colonia per la rieducazione di ragazzi travati e piccoli vagabondi, in seguito chiamata colonia “Gor’kij”. Il suo metodo educativo è esposto, nella forma della rievocazione e del racconto, nel *Poema pedagogico* (1935), che rappresenta una narrazione di straordinaria efficacia delle sue vive esperienze, intramezzate da riflessioni pedagogiche.

Per Makarenko i ragazzi travati, ad eccezione di pochi casi patologici, sono tali solo per infelice condizionamento sociale. Occorre ricondizionarli opportunamente immettendoli in un’esperienza sociale vera e impegnativa, e mantenendoveli, volenti o nolenti, finché giungano ad apprezzare i valori della socialità e si produca la loro rigenerazione inte-

riore. Studiando i ragazzi, trovò nel *collettivo* il sistema per redimere l'uomo, rendendolo attivamente e positivamente partecipe alla vita sociale. Il "collettivo", cioè la comunità costituita da tutti gli ospiti della colonia "Gor'kij", doveva infatti alla propria coesione e al proprio lavoro produttivo la sua stessa materiale esistenza: nei terribili anni della lotta civile e della crisi economica occorreva in buona parte provvedere da soli alle necessità materiali della colonia. Ma questo carattere di "autenticità" della vita sociale della colonia ne costituiva un prezioso fattore educativo: lavoro, disciplina, sentimento del dovere ed anche spirito di emulazione, personale e di squadra, ritraevano un significato dal valore che assumevano per l'esistenza stessa del "collettivo", la cui natura di cellula della più grande società comunista si andava chiarendo in concreto, e non attraverso discorsi retorici, nella mente dei membri della colonia.

Makarenko ripone fiducia in ogni singolo membro della colonia, tuttavia ritiene che solo educando il collettivo, nella sua totalità, ci si può aspettare di raggiungere una forma della sua organizzazione, all'interno della quale il singolo sia allo stesso tempo assolutamente disciplinato e completamente libero, sicché la linea educativa adottata risulta essere: dal collettivo al singolo. Il pedagogo russo descrive così l'elemento di coesione del collettivo:

[...] potei toccare con mano quella sostanza preziosa che non saprei chiamare con altro nome che colla sociale: è il senso della prospettiva sociale, la capacità di non perdere mai durante il lavoro il riferimento agli altri membri del collettivo, è una costante consapevolezza dei grandi obiettivi generali, che tuttavia non assume mai la forma del vuoto dottrinarismo fatto parole. Quella colla sociale non la si comprava per quattro soldi dal cartolaio solo in occasione di conferenze e congressi, non era un semplice e cortese contatto con il vicino, era una effettiva comunanza di vita, unità di movimento e di lavoro, di responsabilità e di aiuto, era unità di tradizioni².

L'esperienza di Makarenko, e la sua conseguente concezione di collettivo, mostra delle limitazioni a livello pratico e teorico, che sono dovute al contesto storico in cui egli si trova ad operare: ogni membro della colonia deve provvedere all'interesse collettivo, deve tendere ad esso, tralasciando il proprio interesse personale.

Ormai più nessuno alla colonia aveva dubbi sul nostro compito. I ragazzi più che sapere, sentivano con una loro particolare sensibilità la necessità sospe-

sa nell'aria di sacrificare tutto al collettivo, senza che questo avesse le conseguenze dolorose di un sacrificio. Era anzi un piacere, forse il più grande piacere che potessero provare: sentire quella mutua solidarietà, quella solida elasticità di rapporti, la grande potenza del collettivo³.

Con ciò non si vuole negare l'esistenza dell'individualità all'interno del collettivo, ma sottolineare che essa dipende ed è subordinata ai più grandi interessi e scopi collettivi. Limitatezza che sul piano teorico si esprime nel rifiuto di Makarenko a che altri "collettivi" interferiscano nell'opera del collettivo veramente educante della colonia. Mostra un suo limite, non nel senso che debba temersi con ciò compromessa la formazione di forti personalità, ma in quello che tali personalità rischiano di non sviluppare una sufficiente apertura verso il vario e il diverso. Makarenko, uomo che separa il vecchio dal nuovo, teme troppo le infiltrazioni "nemiche", teme che il suo collettivo, formatosi con tanto sacrificio, possa cadere sotto le influenze negative di altri "collettivi", e neanche tutta la sua fiducia nei lati liberamente creativi della personalità può giungere a crederla capace, se appena embrionalmente formata, di compiere da sola il miracolo educativo di armonizzare ed unificare essa stessa la varietà delle influenze ambientali.

Anche per Dewey l'educazione è una funzione sociale che si compie attraverso una forma "collettiva", la scuola infatti viene concepita come «una comunità in miniatura, una società embrionale». Però, rispetto a Makarenko, il filosofo americano ha una visione della vita collettiva più ampia: egli ritiene che, in quanto gli uomini si associano in tanti modi diversi e per molte ragioni diverse, la parola società rappresenta molte cose. Entro ogni organizzazione sociale più vasta vi sono numerosi gruppi minori, e un uomo può essere interessato a differenti gruppi. In qualsiasi gruppo sociale si può trovare qualche interesse comune, ma questo non basta, vi deve essere anche una certa quantità di interazione e di relazioni di cooperazione con altri gruppi, altrimenti esso rimane chiuso in se stesso, senza dare la possibilità ai suoi membri di evolversi e progredire. Quindi il valore di una forma di vita collettiva si misura secondo il grado in cui gli interessi di un gruppo sono condivisi da tutti i suoi componenti, e la pienezza e la libertà con la quale esso agisce con altri gruppi, solo così si può formare una società realmente democratica.

Dewey afferma che un collettivo è composto da persone, ognuna con la propria individualità, le quali partecipano a un interesse condiviso, in modo che ognuno deve riferire la sua azione a quella altrui, per dare motivo e direzione alla propria; inoltre ritiene estremamente positiva la

libera interazione fra le diverse forme di vita associata. La democrazia, la più alta forma di vita associata, sostiene Dewey, è un personale modo di vita individuale, nella quale ogni individuo è partecipe del proprio interesse e di quello dell'intera collettività.

Dunque sia Dewey che Makarenko vedono nel "collettivo" la forma migliore per svolgere una sana educazione, e pervenire alla costruzione di una società migliore, ed entrambi si adoperano per creare tale vita collettiva nelle loro diverse esperienze, però, come già affermato, risultano avere modalità differenti di intenderne la struttura: in Makarenko si trova un collettivo rigido, fortemente strutturato, che prevale sul singolo soggetto, ed egli afferma che è proprio il collettivo, nella sua interezza, il vero educatore, il solo che educa attraverso una salda disciplina e un'intensa attività. Ne deriva che il collettivo viene prima di ogni altra cosa, e l'opera educativa del pedagogo russo parte proprio dalla formazione di un collettivo saldo e forte, il quale poi "aiuta" a formare e potenziare la coscienza individuale. Quindi si potrebbe affermare che all'interno del collettivo non ci sono individui, bensì *membri* del collettivo. Mentre in Dewey il collettivo, o meglio l'associazione umana, ha una forma più libera, nella quale i suoi membri sono presenti come individui all'interno di un interesse condiviso, ma allo stesso tempo sono liberi di interagire con altri gruppi sociali, arrivando così alla realizzazione della personalità mediante la formazione di una più alta e più completa unità fra gli uomini. Comunque egli mette in guardia sia da un eccessivo individualismo, in quanto provoca egoismo, sia da un eccessivo collettivismo, il quale tende a bloccare le iniziative individuali, ma queste sono necessarie al progresso sociale.

Secondo i due autori l'esplicarsi dell'educazione all'interno di un collettivo, o di una "piccola comunità", è il modo migliore per formare nei suoi elementi esperienze di valore e per metterli a contatto con la più grande società, e si avrà così una migliore garanzia di una collettività armonica.

Nella società attuale, questa concezione di vita collettiva, di associazione umana, risulta essere prevaricata da una forma eccessiva di *individualismo*, cioè si tende a guardare soprattutto ai propri interessi, piuttosto che cercare una mutua cooperazione; sarebbe quindi di notevole utilità far vivere esperienze di vita comune, sia a scuola, sia nella quotidianità, che nella più estesa società.

1.2. *Elisabetta Di Napoli**

Anton Semënovič Makarenko

[...] Nel testo, è facile capire come il pedagogista sovietico fondi tutto il suo lavoro su un cammino, sia personale che collettivo, che porterà all'obiettivo prefissato. Ed è altrettanto facile capire poi, come il vero protagonista di tutto il testo non sia Makarenko, ma bensì il collettivo che cresce e si arricchisce nel corso degli anni e degli avvenimenti, a volte difficili e a volte piacevoli che riusciranno ad accrescerlo comunque e sempre di più. Inoltre, il *Poema pedagogico*, passa in rassegna le fasi del collettivo, dalla sua creazione alla sua impossibile fine, passando per il suo percorso di mantenimento durante gli anni. Anche se Makarenko incontrò non pochi momenti duri da affrontare, è piacevole vedere come non si scoraggiò mai, ma piuttosto usò questi momenti per farsi forza, aiutato anche dai ragazzi stessi della colonia coi quali instaurò nel corso degli anni un rapporto "paterno" e amichevole, e questo è intuibile già dalle descrizioni minuziose che l'Autore stesso fa dei suoi rieducandi, come se volesse farci vivere le stesse situazioni da lui vissute, come se volesse farci diventare parte del collettivo e diventare amici di Zadorov, Karabanov, Taranec, Burun ... veri protagonisti del *Poema* [...].

Makarenko, d'altro canto, sapeva cosa fare e come comportarsi affinché il male diventasse bene:

[...] sappiamo tutti benissimo qual è l'uomo che vogliamo educare, lo sa qualunque operaio cosciente e istruito, lo sa qualunque membro del partito. Quindi le difficoltà non stanno nell'obiettivo da raggiungere, ma nel come raggiungerlo. È un problema di tecnica pedagogica.

La tecnica s'impura soltanto dall'esperienza pratica. [...] Solo quando esiste un'esperienza tecnica è possibile inventare, migliorare, scegliere, scartare⁴.

Tutto il lavoro di Makarenko si basava sull'obiettivo di educare l'uomo nuovo, dove educare non poteva essere sinonimo di ravvedere.

Infatti nel suo testo precisò:

[...] per noi il termine «ravvedersi» non poteva essere inteso in senso così formale come lo intendevano in città. Per noi non si trattava di «redimere» un uo-

* E. DI NAPOLI, *I bambini "cattivi". Il mondo del minore deviante*. A. A. 2005-2006, pp. 76-80.

mo, ma di educarlo in modo nuovo, perché diventasse non solo un membro non pericoloso della società, ma perché fosse in grado di concorrere all'edificazione della nostra nuova epoca. [...] A mio parere il metodo fondamentale della rieducazione dei trasgressori della legge doveva essere basato sull'ignorare completamente il passato dei ragazzi ed ancor di più i delitti commessi in questo passato⁵.

Ed ancora:

Educare l'uomo significa educare in lui le linee di prospettiva sulle quali troverà la sua felicità di domani. Si potrebbe scrivere un'intera metodologia di questo fondamentale lavoro. Esso consiste nell'organizzare nuove prospettive, nell'utilizzare quelle già esistenti sostituendole gradualmente con altre di maggior pregio. Si può anche cominciare da un buon pranzo, da una visita al circo, dalla pulizia di uno stagno, ma bisogna in ogni caso far nascere e stimolare gradualmente le prospettive di un intero collettivo, fino a portarle a coincidere con le prospettive di tutta l'unione⁶.

Inoltre, in alcuni punti critici, questo principio avvicina Makarenko a Maria Montessori (1870-1952), che segnalò la necessità dell'educazione dell'uomo nuovo per un mondo nuovo, infatti:

[...] la Montessori ha sempre più evidente che l'azione educativa deve essere diretta a preparare da parte dei maestri un ambiente stimolante, evitando interventi invadenti, per formare l'"Uomo Nuovo" [...] che non sarà più la vittima degli avvenimenti, ma avrà la chiarezza di visione necessaria per dirigere e plasmare il futuro della società umana⁷.

Un ruolo importante in questa rieducazione l'ha acquistato anche il teatro che, da semplice svago, divenne un impegno costante per la colonia prevedendo un lavoro attento e minuzioso e che permise ai ragazzi di accostarsi ad un mondo completamente nuovo per loro com'è quello della cultura, ma che al tempo stesso fu utile per avvicinarsi anche agli abitanti delle città vicine. Così come successe per la banda musicale, composta tutta dai ragazzi della colonia.

Molto importante per Makarenko era anche il lavoro, che non deve essere visto come espediente didattico e pedagogico, ma piuttosto come base del sistema educativo della colonia. Come uno dei mezzi che permetteranno al collettivo di concretizzarsi.

Il principio cardine di tutto il lavoro nella colonia, sia pedagogico che meno, è sempre il collettivo, questo organismo che permette di superare l'individualità prediligendo l'unione di tutti per arrivare ad un unico scopo⁸.

Ma Makarenko non parla di collettivo riferito solo ai ragazzi, nei suoi lavori si riferì anche ad altro, infatti:

Nessun educatore ha il diritto di agire da solo, a suo proprio rischio e sotto la sua sola responsabilità. Deve esserci un collettivo di educatori; se essi non sono uniti, e se il loro collettivo non ha un unico piano di lavoro, un solo indirizzo, un preciso modo di accostarsi al ragazzo, non può esserci processo educativo di sorta. È meglio, dunque avere cinque educatori mediocri, ma uniti in un collettivo, guidati dallo stesso pensiero, con gli stessi principi e un medesimo stile, e che lavorino allo stesso modo, piuttosto che dieci educatori che lavorino isolatamente, ciascuno a suo modo⁹.

[...] Una frase che riassume perfettamente la vita e il lavoro di Makarenko può essere la seguente:

Tutti i soggetti debbono pensare in modo "collettivo", affrontando con severa disciplina il conflitto (la vita è lotta, l'educazione è lotta, bisogna abituarsi anche al sacrificio personale) e organizzando la vita in comune, che può autoregolarsi solo con un alto senso di responsabilità che può svilupparsi da una prospettiva sociale di liberazione collettiva¹⁰.

1.3. *Alessandra Quattrini**

Makarenko e la scoperta del collettivo

Anton Makarenko si rivelò un grande educatore, più per vocazione che per ricchezza di preparazione teorica. Si trovò ad assolvere il suo compito di rieducatore nel momento in cui la Russia sovietica era impegnata nell'opera di ricostruzione rivoluzionaria del Paese e quindi in condizioni particolarmente difficili e critiche.

Nel 1920 l'Ufficio provinciale per l'Istruzione Popolare affidò a Makarenko un arduo compito: doveva occuparsi di una colonia di lavoro de-

* A. QUATTRINI, *Collettivo/Collettivi in Makarenko. Poema pedagogico - La marcia dell'anno '30 - Bandiere sulle torri*. A. A. 2006-2007, pp. 8-12.

stinata alla rieducazione di giovani abbandonati e disadattati. A Makarenko venne affidata una colonia a pochi chilometri da Poltova, povera di mezzi e di strumenti di lavoro. I ragazzi ospiti nella colonia provenivano dalla strada, ne conoscevano gli aspetti più brutti e tragici, ne avevano solo brutti ricordi. Con il passare dei mesi il direttore della colonia si rendeva conto che in una situazione del genere non poteva affidarsi a nessuna teoria pedagogica, ma doveva adeguarsi e prendere spunto dai fenomeni reali che si svolgevano sotto i suoi occhi. Nell'educare questi ragazzi emarginati bisognava sicuramente prestare molta attenzione alle necessità sociali e politiche poste dalla costruzione del socialismo nell'Unione Sovietica.

Makarenko vivendo tutti i giorni a stretto contatto con questi ragazzi si convinse sempre più che il metodo essenziale per la rieducazione dei trasgressori della legge doveva consistere nel dimenticare prima di tutto la loro qualifica negativa e nel non usare più la parola trasgressore. Ancora più difficile, anche se necessario, era dimenticare il passato di questi ragazzi. Bisognava vincere una personale tendenza a ricostruire la vita dei trasgressori prima che questi entrassero nella colonia. Makarenko risolse molto semplicemente questo problema; chiese alla Commissione di non inviare più alla colonia le pratiche concernenti i precedenti dei colonisti. Ignorando i precedenti e vivendo a contatto con i ragazzi, egli poteva avvicinarsi ad essi con animo di educatore e non di semi-gendarme preoccupato solo di reprimere gli istinti.

Makarenko fondava la sua opera educativa sul principio che i ragazzi dovevano essere considerati "normali" essendo prima di tutto amati. Secondo il pedagogista il ragazzo disadattato, *besprizorye* in russo, inserito nella vita della collettività avrebbe trovato in essa la sua dimensione sociale. Makarenko aveva individuato nel collettivo lo strumento principale dell'educazione. Inserendo i giovani nella vita di un collettivo di tipo nuovo, ordinato, disciplinato e ben diretto, infatti, essi avrebbero acquisito senso di responsabilità, individualità e personalità.

L'educazione e la rieducazione venivano attuati attraverso la vita e il lavoro nel collettivo. Lo scopo di Makarenko era dunque quello di formare cittadini che fossero ben inseriti in una collettività sociale; ma il suo non fu assolutamente un lavoro facile. I ragazzi erano dei disadattati, ognuno pensava al proprio tornaconto, si derubavano a vicenda, si picchiavano, non davano ascolto agli educatori, anzi si prendevano gioco di loro; l'unica cosa che contava per loro era la singola persona, il solo individuo. Con il passare del tempo i ragazzi cominciarono a trovare una propria stabilità, sia fisica che mentale. Questo cambiamento era da

attribuire a molteplici fattori; il lavoro che ognuno doveva svolgere quotidianamente era un grande stimolo, ma non va dimenticato lo studio che tutti dovevano portare a termine o la vita in una colonia che era organizzata a modello della società socialista. Il cambiamento era avvenuto soprattutto perché i ragazzi nella colonia non erano considerati dei disadattati o dei criminali, erano reputati ragazzi "normali"; bisognava partire dal presente e da lì costruire basi solide per il futuro. I ragazzi cominciarono a percepirsi non più come singoli individui, ma come parte importante e integrante di un gruppo, di un'unica entità.

Il collettivo però non era ancora molto compatto, ogni tanto veniva messo in pericolo dalla prevalente natura dei ragazzi. Per porre rimedio a questo stato di cose, Makarenko fu costretto ad allontanare dei ragazzi dalla colonia in quanto distoglievano gli altri componenti del gruppo dalle cose più importanti. Uno dei ragazzi che venne espulso fu Mitjagin. E ciò si rivelò un grande dispiacere per tutti perché Mitjagin era una figura molto importante per il collettivo, era il paladino dei più piccoli e l'esempio da seguire per i più grandi. Purtroppo era un esempio negativo poiché i suoi più grandi interessi erano derubare i contadini e i proprietari dei campi di angurie. La decisione di espellere Mitjagin costò a Makarenko davvero molto, tutti i ragazzi non gli rivolsero per diverso tempo la parola, gli educatori lo rimproveravano di essere stato troppo duro, tutta la colonia era ormai contro di lui ma Anton non tornò sulla sua decisione.

Passarono diversi mesi e quel gruppo allegro, spensierato, vitale non si riconosceva più, Makarenko ci mise un po' a capire, ma poi individuò i termini del problema: il collettivo stava vivendo un periodo di stasi. Un periodo di stasi, soprattutto per un collettivo così energico come quello della colonia "Gor'kij", era molto grave perché i ragazzi non dovevano mai spezzare il ritmo delle loro giornate, non dovevano mai fermarsi; dovevano sempre e comunque sentirsi motivati ad andare avanti.

Importante innovazione nella colonia fu l'introduzione dei reparti misti. Ogni ragazzo, a rotazione, da semplice gregario diventava comandante di un reparto misto e questo fu fondamentale per rendere il gruppo ancora più unito e solidale. I ragazzi si accorsero che ognuno dipendeva da un altro e quindi si erano venuti ad instaurare rapporti di fiducia e di stima reciproca, si erano formate vere e importanti amicizie; in questo modo, nessuno pensava di mettersi al di sopra di un compagno e tanto meno al di sopra del collettivo.

Passarono giorni, mesi, anni; cambiarono molte cose il numero dei ragazzi aumentò assai considerevolmente, ma non fu l'unico cambia-

mento: infatti, con il trascorrere del tempo, cambiarono anche le colonie. Dalla colonia "Gor'kij" si passò alla colonia "Trepke" e infine alla colonia "Kuriaž". Aumentò il numero degli educatori. Alcuni ragazzi lasciarono la colonia per andare a lavorare nella facoltà operaia ma rimasero sempre uniti ai colonisti ed appena ne avevano modo andavano a fargli visita.

Un giorno ricevettero una brutta sorpresa: qualcuno della colonia li derubò dei loro stipendi appena riscossi. Questo fu un fatto molto grave perché metteva a rischio la stabilità del collettivo, distruggeva il tono generale di benessere e la fiducia reciproca. Ognuno cominciò a sospettare di chi aveva intorno, si crearono rancori: di più, un furto in un collettivo distrugge l'equilibrio e la tolleranza indispensabili per la vita di ciascuno e di tutti. Dopo due giorni si scoprì che il colpevole era Užikov. Gli fu data una punizione inaspettata e sorprendente: tutti i ragazzi si riunirono e furono scelti cinque giudici intenzionati a cacciarlo dalla colonia. Per Užikov intervenne Misa Ovčarenko che disse:

Come fa ad essere la vergogna della colonia uno che non è un colonista e non è neppure un uomo? [...] Cosa fare di lui? Non si può mica cacciarlo, non gli servirebbe a niente. Io proporrei di costruirgli una cuccia ed insegnargli ad abbaiare¹¹.

Il suo intervento fece sì che i ragazzi decisero di non cacciarlo, ma di punirlo a dovere. Quest'episodio è fondamentale per capire ancora una volta l'importanza del collettivo. Se un membro del collettivo arrivato ormai ad una vera identità personale si comporta in modo errato, è sbagliato espellerlo dal gruppo: è invece molto più opportuno allontanarlo per un breve periodo, ed escluderlo da tutte le attività. Solo in questo modo egli sarà in grado di crescere, comprendendo l'importanza dei rapporti di fiducia reciproca e di un gruppo unito e solidale.

È importante per Makarenko anteporre l'intervento pedagogico sul gruppo rispetto a quello sul singolo; e, anzi, quest'ultimo deve essere sempre positivamente condizionato dall'intervento di tutto il gruppo. Il vero scopo dell'educatore era quello di trasformare i ragazzi disadattati che gli venivano affidati in "uomini nuovi": cioè consapevoli dei propri limiti, ma capaci di affrontare la vita anche se piena di difficoltà.

Makarenko impegnò quindici anni della sua attività pedagogica per risolvere il problema dell'organizzazione del collettivo e, attraverso le molteplici esperienze quotidiane, si convinse sempre più che l'azione del collettivo era risanatrice di ogni atteggiamento sociale; e fece propria la

persuasione che, se fosse esistita una vera organizzazione della collettività infantile, si potevano realizzare autentici prodigi. Il collettivo era per tutti e per ciascuno l'ancora di salvezza. I ragazzi nuovi, venendo dalla strada, inseriti nella vita della colonia, modificavano il loro carattere e il modo di vivere; e assimilavano con facilità la disciplina e le tradizioni e lo spirito collettivista.

Fu così che Makarenko concentrò tutta l'azione educativa sul perfezionamento del collettivo, ritenendo che questa fosse l'unica via giusta per l'educazione.

1.4. Enzo John Verna*

La creazione e le forme di azione del collettivo

A proposito del programma educativo di Makarenko, Siciliani de Cumis ne richiama la illustrazione fatta dall'autore del *Poema* in una pagina molto significativa del capitolo *La conquista del komsomol*:

Per noi era ben poca cosa "redimere" semplicemente un uomo. Ci toccava invece di educarlo in modo nuovo, perché si trasformasse non soltanto in un membro inoffensivo per la società ma perché fosse in condizione di partecipare attivamente alla costruzione della nostra nuova epoca¹².

L'organo deputato alla realizzazione di questo progetto pedagogico è il *collettivo*.

Makarenko fa riferimento a due tipi di collettivi:

a) il collettivo generale: si tratta di una struttura unitaria e organica, un soggetto collettivo non solo una somma di persone. Makarenko la definisce anche come una struttura totalizzante perché in essa si sviluppano tutte le forme di vita del soggetto.

b) il collettivo di base: cioè una autoarticolazione interna del collettivo generale. Essa nasce da esigenze funzionali e pedagogiche. Nel collettivo di base, o reparto, gli individui sono legati tra loro dal lavoro, amicizie, dalla vita in comune e dalla ideologia¹³.

Il *collettivo* è una specie di società sovietica in miniatura, un gruppo di lavoratori uniti da un fine unitario, un gruppo d'organi dipendenti di-

* E. J. VERNA, *L'infanzia abbandonata di Makarenko nel nuovo millennio*. A. A. 2005-2006, pp. 28-32.

sciplinati e responsabilizzati. Makarenko ha organizzato così le colonie da lui dirette, caratterizzata da alcuni tratti fondamentali: vita in collegialità; convivenza d'educatori, ragazzi e personale esecutivo e amministrativo; organizzazione in reparti e gruppi di lavoro; autosufficienza economica; auto-amministrazione.

In proposito, va ricordato come la nozione di collettivo si intrecci, nell'opera di Makarenko con quella di collettività. Del resto, lo slogan: «Attraverso la collettività, nella collettività, per la collettività», oltre che costituire una delle più popolari parole d'ordine sovietiche in fatto di pedagogia, rappresenta l'espressione della visione makarenkiana del collettivo, insieme scopo e mezzo dell'educazione. Nel *Poema pedagogico* e in *Bandiere sulle torri* si trova più di un esempio di una tale linea educativa:

Il bene della collettività è più importante, in linea di massima e come principio, del bene del singolo.

Gli interessi della collettività sono superiori a quelli della personalità.

La superiorità degli interessi della collettività deve essere portata fino in fondo, anche all'estremo, senza pietà, e solo allora avrà luogo una reale educazione della collettività e della personalità singola¹⁴.

In questa prospettiva, si può dire che il collettivo è un'unità di produzione economica, che provvede al mantenimento dei suoi membri.

Esso è anche, però, un'unità culturale caratterizzata da una "liturgia" (parate, schieramenti, ecc.), da abitudini stabilizzate e valori solidi, per questo si parla di uno "stile" del collettivo. Non bisogna pensare, tuttavia, che si tratti di un nucleo chiuso nella propria attività, e nelle proprie abitudini: perché il collettivo partecipa alle mete della società politica; è aperto verso il futuro; non si adagia sulle conquiste fatte, ma tende a progredire proponendosi sempre nuove prospettive. Un altro aspetto fondamentale è che l'intervento pedagogico sul singolo è sempre mediato attraverso il coinvolgimento dell'intero gruppo.

All'interno del collettivo hanno un ruolo particolare i più piccoli che sono «la primaria materia umana, *formativa*, del *Poema pedagogico*»¹⁵, i più propensi ad occuparsi delle iniziative "sperimentali" della colonia. Essi rappresentano l'espressione di una *formazione continua*, dell'inarrestabile rinnovarsi del collettivo; sicché

sono il frutto di una tradizione e il *seme* di una prospettiva; e dell'una e dell'altra offrono, come gruppo generazionale misto, il profilo formativo *più alto*. Più ricco di storia ed insieme di possibilità di sviluppo¹⁶.

Le caratteristiche fin qui analizzate non sono presenti fin dall'inizio, ma sono spesso il frutto di crisi e ostacoli che si presentano durante il suo processo evolutivo. Ciò si evince da molte pagine del *Poema pedagogico*, in cui viene descritta la continua lotta contro il riaffiorare del *vecchio uomo*. Questo pericolo rende necessarie delle azioni estreme che provocano una crisi da cui si genera una *catarsi*; tale processo di crisi e purificazione può anche verificarsi spontaneamente.

Dall'ottobre del 1927 al luglio 1935 Makarenko (dopo la critica della autorità scolastica, che aveva condannato la sua dottrina intorno al concetto di dovere e di disciplina: il primo perché consistente nel senso dell'onore e dell'emulazione, prodotti dall'educazione di natura borghese; il secondo perché non ritenuto corrispondente agli indirizzi pedagogici ufficiali, che lo trovarono adatto solo come modello da proporre a comunità chiuse, senza la prospettiva del sistema ispiratore), in qualità di direttore della comune "Dzeržinskij" ha tutte le possibilità di sottoporre ad un'analisi attenta dei metodi seguiti nei precedenti esperimenti educativi della colonia "Gor'kij", per applicarli in maniera sempre più logica e secondo «la disciplina collettiva, la comprensione e l'impegno individuale ai fini del miglior rendimento di gruppo» per il consolidamento dei «grandi fini generali»¹⁷.

Per quanto riguarda il concetto di disciplina è opportuno riportare quanto Makarenko stesso sostiene fin dal 1922, in occasione di una sua relazione tenuta alla presenza di uomini della scuola e del partito. In questa lezione, come egli stesso racconta nel *Poema pedagogico*, entra in polemica con «gli assiomi della pedagogia ufficiale», circa il concetto di castigo e di creatività del ragazzo; e fonda il nuovo concetto di interesse del collettivo:

Nella mia relazione sulla disciplina mi ero permesso di affacciare dei dubbi sui punti di vista allora comunemente accettati, per cui il castigo educa gli schiavi, che è necessario permettere uno sviluppo completo della creatività del ragazzo, basarsi più di tutto sull'auto-organizzazione e sull'autodisciplina. Io mi permisi di affermare che finché non è stato creato il collettivo con i suoi organi, finché non esiste una tradizione e non si sono affermate le prime abitudini di lavoro e di vita, l'educazione ha il diritto e il dovere di non rinunciare alla costruzione. Io affermavo pure che non si può fondare tutta l'educazione sull'intere-

resse, che l'educazione del sentimento deve trovarsi spesso in contrasto con l'interesse del ragazzo, soprattutto così come egli lo intende. Io chiedevo l'educazione di un uomo temprato, solido, capace di affrontare qualsiasi lavoro spiacevole o noioso, quando esso si imponga nell'interesse del collettivo. Per concludere, difendevo la linea della creazione di un collettivo forte, se necessario anche rigido, di un collettivo entusiasta, e solo nel collettivo ponevo tutte le mie speranze; i miei avversari si facevano forti degli assiomi della pedagogia e prendevano le mosse solo dal fanciullo»¹⁸.

È possibile comprendere le motivazioni della difesa che Makarenko fa della linea rigida di educazione, se non si dimentica che questa "tempra" d'uomo, che egli voleva formare, era come un fine da raggiungere immediatamente per reagire ad una situazione economico-sociale che rischiava di travolgere l'intera Unione Sovietica. Quando un paese è sconvolto letteralmente dalla guerra e dalla carestia, non bisogna lasciarsi andare a quella che Makarenko chiama la «pedagogia sentimentale»; ma occorre affrontare i problemi su ben altre basi, prendendo nel modo giusto le mosse dalla formazione della gioventù¹⁹ [...].

Capitolo secondo

Il lavoro dell'uomo nuovo

2.1. *Claudio Cella**

Tematiche economico-finanziarie

Le colonie "Kuriaž" e "Char'kov" sono espressioni di una stagione storica che produsse fenomeni straordinari in campo economico e sociale. L'involuzione e la degenerazione del totalitarismo staliniano che ne seguì nulla tolgono a quell'esperienza innovativa.

È opportuno ricordare che la Rivoluzione d'Ottobre del 1917 ha potuto avere successo perché ha ottenuto il consenso di gran parte della popolazione russa nelle città e nelle campagne.

La creazione dei «consigli» (*soviet*) formati da operai, soldati e contadini ha consentito a Vladimir Il'ič Lenin e ai bolscevichi di prendere il potere e di consolidarlo con azioni immediate quali la fine della partecipazione russa alla guerra, l'esproprio della terra ai grandi proprietari e la distribuzione immediata ai contadini, i programmi di alfabetizzazione nelle campagne, per citare alcune misure che fecero aumentare il consenso delle sterminate masse di diseredati nei confronti dei bolscevichi.

Senza questa adesione estesa e convinta l'esperienza narrata da Makarenko nel *Poema pedagogico* non avrebbe potuto verificarsi. Senza il consenso politico, economico e sociale che caratterizzò il primi anni della rivoluzione, le colonie di rieducazione attraverso il lavoro e l'esercizio delle responsabilità individuale e collettiva non sarebbero state possibili.

È la concessione della terra ai giovani da parte del Comitato locale, la possibilità di accesso ai mezzi di produzione e di coltivazione e l'alleanza con i contadini dei villaggi vicini che rende possibile l'esperienza di Makarenko sotto il profilo economico/educativo.

L'economia della colonia, appunto. Che assume un ruolo strategico, fondamentale, per la sopravvivenza stessa della colonia, un'economia non soltanto materiale, ma anche morale, un'economia della responsabilità, del dovere e della disciplina. [...].

Tornando all'economia «materiale» della colonia, la situazione si presentava così:

* C. CELLA, *Makarenko domani*. A. A. 2005-2006, pp. 20-29.

La colonia non aveva bisogno di economi, eravamo assolutamente poveri. [...] nell'inverno del 1921 la colonia assomigliava ben poco ad una istituzione educativa. Giacche sbrindellate, cui meglio si addiceva la denominazione gergale della mala di «klift», coprivano alla meno peggio l'epidermide umana; solo raramente sotto i «klift» s'indovinavano i resti di una camicia ormai putrida. I nostri primi ospiti, quelli che erano arrivati ben vestiti, non si distinsero a lungo dalla massa generale: il taglio della legna, il lavoro in cucina e in lavanderia se avevano avuto un buon effetto pedagogico si erano rivelati rovinosi per l'abbigliamento¹.

E più oltre aggiunge:

Intanto la nostra colonia cominciava a sviluppare a poco a poco la sua storia materiale. La povertà, che toccava limiti estremi, i pidocchi ed i piedi semicongelati non ci impedivano di sognare un futuro migliore. Benché il nostro trentenne Piccolo e la vetusta seminatrice lasciassero poco sperare nel campo dell'agricoltura, i nostri sogni avevano invece proprio un indirizzo agricolo. [...] Improvvisamente la fortuna ci sorrise: ci venne fatta un'assegnazione di legna di quercia. Ma bisognava andarsela a prendere direttamente sul luogo del taglio. Era un luogo entro i confini del nostro Soviet rurale, ma fino ad allora non ci era mai capitato di spingerci da quelle parti.

[...] Dopo essere passati sul ghiaccio, risaliti un sentiero che portava ad un'altura, ci ritrovammo in un paese morto. Una decina di case fra grandi e piccole, rimesse e capanne, depositi e altri edifici tutti in rovina. La distruzione era comune a tutte le costruzioni: al posto delle stufe rimanevano cumuli di mattoni e di argilla, sepolti dalla neve; pavimenti, porte, finestre e scale erano scomparsi. Molte pareti interne e soffitti erano sfondati. In molti punti si era già iniziato ad asportare le pareti di mattoni e le fondamenta. Dell'enorme scuderia restavano solo due muri longitudinali di mattoni, sui quali dominava, triste e grottesca sullo sfondo del cielo, una splendida cisterna di ferro che sembrava appena verniciata. Era l'unica cosa in tutto il podere che avesse ancora un aspetto vivo, il resto sembrava tutto un cadavere.

Ma il cadavere era ricco: da una parte si ergeva una casa nuova, a due piani, non ancora intonacata ma con pretese di stile. Nelle sue stanze alte e spaziose si scorgevano ancora stucchi sui soffitti e marmi ai davanzali delle finestre. Sull'altro lato del cortile sorgeva una scuderia nuova nuova, in mattoni forati di cemento. Persino gli edifici in rovina, esaminati da vicino stupivano per la solidità delle strutture, per la robustezza degli impiantiti di quercia, per la sicurezza muscolosa della costruzione, per la snellezza delle travi, per la precisione delle linee verticali. Quel possente organismo non era morto di vecchiaia o ma-

lattia, era stato distrutto con la forza, nel fiore della salute e del vigore. [...] Nel secondo cortile funzionava un altro mulino a cinque piani. Dal lavoratori del mulino venimmo a sapere che il potere apparteneva ai fratelli Trepke [...].

La domenica dopo, [...] invitai alcuni dei ragazzi a fare una passeggiata nei dintorni.

- [...] E se sistemassimo qui la nostra colonia? – pensai ad alta voce.

- Dove, «qui»?

- In queste case.

- E come? Qui non si può vivere.

- Le ripareremo.

- [...] Oh, questa sì che sarebbe una colonia! Il fiume, il frutteto, il mulino...

Ci aggiravamo tra quelle rovine sognando: qui il dormitorio, là la mensa, qui un bel circolo, lì le aule...

Tornammo a casa stanchi, ma sovreccitati. Nel dormitorio ci mettemmo a discutere animatamente i particolari della futura colonia. Prima di separarci, Ekaterina Grigor'evna disse:

- Ma ragazzi, lo sapete che non è bello abbandonarsi a sogni irrealizzabili? Non è da bolscevichi.

Nel dormitorio scese un silenzio deluso.

Guardai Ekaterina Grigor'evna in faccia esasperato, battei il pugno sul tavolo e dissi:

- E io vi dico: tra un mese quella tenuta sarà nostra! Questa non è una cosa da bolscevichi?

I ragazzi scoppiarono a ridere e a gridare evviva. Ridevo anch'io e rideva Ekaterina Grigor'evna².

L'autore paragona il podere a un «cadavere», l'unica cosa ancora viva è costituita da «una splendida cisterna di ferro che sembrava appena verniciata». E afferma: «Era l'unica cosa in tutto il podere che avesse ancora un aspetto vivo. [...] Ma il cadavere era ricco [...]. Quel possente organismo non era morto di vecchiaia o malattia, era stato distrutto con la forza, nel fiore della salute e del vigore».

Si coglie, in questa come in altre descrizioni fatte da Makarenko, una doppia valenza, come un Giano bifronte: da un lato è evidente il riferimento ad un «fatto» materiale, dall'altro lato emerge l'analogia con i ragazzi «moralmente deficienti», che rappresentano la negazione dello "uomo nuovo".

E, di nuovo, troviamo un'«apertura di credito» da parte del direttore dell'Ufficio provinciale per l'istruzione popolare, una fiducia nella possibilità di formare quell'"uomo nuovo" che Makarenko pone al centro

del suo programma educativo, come descrive egli stesso in una pagina molto significativa:

Per noi era ben poca cosa “redimere” semplicemente un uomo, ci toccava invece di educarlo in modo nuovo, perché si trasformasse non soltanto in un membro inoffensivo per la società, ma perché fosse in condizione di partecipare attivamente alla costruzione della nostra nuova epoca³.

Nel corso della storia del *Poema* troviamo non soltanto la vita materiale, economico-commerciale, culturale e artigianal-industriale della colonia, vi troviamo anche una vita culturale, morale, giuridica, etica, con crisi di crescita, arretramenti, stasi, ma anche con novità, sviluppo, con un processo continuo di formazione delle singole personalità.

È questa formazione che costituisce l'«interesse» che rende il «capitale» investito da Makarenko nella sua azione formativa, caratterizzata da una serie di iniziative «sperimentali» attuate nella colonia: per esempio l'allevamento di autentici maialini inglesi, o l'adozione della «rotazione delle culture» introdotta da Šere.

La «rotazione delle culture», ossia un'applicazione strumentale dettata dal bisogno, è certamente una teoria elementare, che risulta però propedeutica alla filosofia della rotazione delle mansioni adottata da Makarenko con l'adozione del «reparto» e più in particolare del «reparto misto», chiavi di volta originali della sua impresa [...].

A proposito dell'organizzazione della colonia l'autore del *Poema* aggiunge:

L'inverno del ventitré ci portò molte novità sul piano organizzativo, che determinarono per molto tempo le forme del nostro collettivo. La più importante fu l'istituzione dei reparti e dei relativi comandanti [...]⁴.

L'introduzione dei reparti nell'organizzazione della colonia “Gor'kij”, iniziata quasi per gioco, segna una nuova svolta nella ricerca del metodo, anche se l'innovazione fondamentale avverrà con l'introduzione dei reparti misti.

E prosegue:

Nella primavera del 1923 introducemmo un'innovazione fondamentale nel sistema dei reparti. Quell'innovazione, a dire il vero, fu la più importante scoperta del nostro collettivo in tutti i suoi tredici anni di vita. Fu essa che permise ai nostri reparti di fondersi in un unico collettivo saldo e omogeneo che assumeva differenziazioni lavorative e organizzative, si basava sul sistema demo-

cratico dell'assemblea generale e vedeva ordini dati ed eseguiti fra compagni senza che si formasse mai un'aristocrazia, una casta di comandanti [...].

Il reparto misto ebbe origine dal fatto che allora il nostro lavoro principale era l'agricoltura.

[...] Il reparto misto era un reparto temporaneo, che veniva costituito per una settimana al massimo per lo svolgimento di un determinato compito di breve durata: sarchiare le patate in un certo campo, arare un certo appezzamento, ripulire il materiale per la semina, trasportare e spargere il letame, seminare, ecc.

Diversi lavori richiedevano un diverso numero di ragazzi: per alcuni reparti misti bisognava distaccare due ragazzi, per altri cinque, per altri venti. Il lavoro dei reparti misti si differenziava anche per il tempo [...].

Questa differenziazione del lavoro per tipo e per durata generò una grande varietà di reparti misti. Nacque così un sistema che sembrava proprio un orario dei treni. [...] Il reparto misto era sempre un reparto esclusivamente di lavoro. Appena aveva terminato il suo lavoro e i ragazzi rientravano alla base il reparto cessava di esistere.

Ognuno dei ragazzi sapeva quale era il suo reparto di appartenenza fissa, con il suo comandante fisso, il suo posto prefissato in un dato laboratorio artigiano, nel dormitorio e nella mensa. Il reparto fisso era il collettivo di base dei ragazzi e il suo comandante era membro di diritto del consiglio dei comandanti [...]. Capitava che un reparto misto fosse composto in tutto da due ragazzi, ma anche in quel caso uno dei due veniva nominato comandante del reparto misto. Era lui che organizzava il lavoro e che ne rispondeva. Ma appena terminata la giornata di lavoro il reparto si scioglieva.

[...] Il consiglio dei comandanti si sforzava di fare in modo che prima o poi tutti i ragazzi, tranne i più incapaci, ricoprissero la carica di comandante di un misto [...]. Grazie a quel sistema la maggior parte dei ragazzi partecipava non solo all'esecuzione del lavoro, ma anche alla sua organizzazione. E questo era importante, anzi necessario, ai fini di un'educazione comunista. Era proprio per questo che nel 1926 la nostra colonia si distingueva per la sua capacità di affrontare ogni lavoro e disponeva per l'esecuzione dei dettagli persino di un eccesso di quadri organizzativi capaci e dotati d'iniziativa, gente su cui si poteva davvero fare affidamento.

[...] I comandanti dei reparti fissi non assumevano quasi mai il comando di reparti misti [...]. E quando lavorava in un reparto misto un comandante di reparto fisso era un semplice gregario e dipendeva dal suo comandante temporaneo, che spesso era proprio un suo gregario del suo reparto fisso. Questo creava una interdipendenza nella colonia, catena in cui nessun ragazzo aveva la possibilità di porsi al di sopra del collettivo.

E conclude:

Il sistema dei reparti misti aveva reso intensa e interessante la vita della colonia, grazie al continuo alternarsi nelle funzioni operative e organizzative, grazie al continuo esercizio del comando e della subordinazione, all'operare collettivamente e personalmente⁵.

Con l'introduzione dei reparti misti Makarenko giunge al termine della sua ricerca sul metodo, trasformando i «rieducandi» in «uomini nuovi», attraverso la dignità del lavoro e l'assunzione di responsabilità.

2.2. Alessia Panardi*

Il *Poema pedagogico* di Makarenko e l'evoluzione della tematica del lavoro

Dalla lettura del *Poema pedagogico* di A. S. Makarenko, ciò che si rivela più importante nel processo di formazione dell'«uomo nuovo» è il lavoro, che è l'obiettivo primario del collettivo. Il metodo pedagogico di Makarenko infatti, puntava soprattutto sui caratteri sociali dell'istruzione, in una prospettiva che valorizzava il carattere popolare della formazione di base.

Tutto il percorso formativo dei giovani sbandati doveva perciò tenere conto anche delle necessità politiche e sociali poste dalla costruzione del socialismo in Unione Sovietica.

Il lavoro dunque era il mezzo più efficace per ridare dignità e funzione sociale ai soggetti in questione per modificare i loro comportamenti e per offrire loro una possibilità di riscatto.

Come vedremo, qui di seguito, la tematica del lavoro, ricorrerà in tutto il romanzo, con accezioni talvolta diverse, ma sempre nello stesso contesto, ossia come forma di educazione.

Inizialmente, troviamo Makarenko che, con difficoltà, cerca di insegnare ai ragazzi a svolgere delle mansioni, tra questi uno dei personaggi più rappresentativi del *Poema*, Kalina Ivanovic osservando la scena costruttiva dice:

* A. PANARDI, *Il lavoro come dimensione formativa. L'esperienza di "Quale società" (1981-1994) dopo un decennio*. A. A. 2003-2004, pp. 71-79.

«Ah, parassiti! Nemmeno a arare sono capaci! Non si fa così, no, no, no! I ragazzi brontolavano bonariamente: Allora ci faccia vedere lei, come si fa. Scommettiamo che neanche lei ha mai arato». «Chi, io, mai arato? E' forse necessario aver arato di persona? È necessario capire. E io capisco che tu hai sbagliato, invece tu non lo capisci»⁶.

Intanto nella rimessa alcuni dei ragazzi più anziani si davano da fare intorno alla vecchia seminatrice. Di tanto in tanto li riprendeva Sofron Golovan', che stupiva i loro animi impressionabili con le sue cognizioni di fabbro e meccanico⁷.

È qui che troviamo il lavoro collegato ad un'altra tematica ricorrente, la competenza o tecnica.

«Sofron aveva alcune marcate caratteristiche che lo distinguevano, nettamente dai comuni mortali»⁸. «Golovan' era una strana sintesi fra un kulak e un fabbro». «Nonostante fosse un kulak, era un buon fabbro e le sue mani erano di gran lunga più abili della sua testa»⁹ [...].

«[...] per noi quello che conta è che sappia il suo mestiere. Cosa ce ne frega se è un kulak? L'importante è che lavori da bravo ometto»¹⁰. Ecco che troviamo di nuovo la competenza, come condizione necessaria per svolgere qualsiasi lavoro.

Ora invece nella prossima citazione vediamo la presa di coscienza da parte dei ragazzi della necessità di lavorare con le proprie forze:

Dovevamo fare tutto con le nostre mani. Per questo ci serviva sia la fucina che una falegnameria. I banchi da falegname li avevamo già e su di essi si poteva lavorare. Gli attrezzi li comprammo. E presto nella colonia arrivò anche un mastro falegname. Sotto la sua direzione i ragazzi si diedero energicamente da fare a tagliare le assi portate dalla città e a fabbricare porte e finestre per la nuova colonia. Purtroppo le nozioni dei nostri falegnami erano tanto scarse che nei primi tempi il processo di costruzione di porte e finestre per la futura colonia fu alquanto tormentoso¹¹.

Qui il lavoro è descritto da due punti di vista, artigianale e fisico, e addirittura come motivo di entusiasmo e gioia pur essendo particolarmente faticoso e impegnativo:

La fucina aveva portato con sé un'animazione che sfociava nell'entusiasmo. Alle otto del mattino nella colonia risuonava già il rumore allegro dell'incudine, nell'officina si sentivano sempre risate¹².

Andando avanti nella lettura del *Poema*, troviamo il lavoro come mezzo per distrarre i ragazzi dalla loro condizione di ladri, qui infatti Makarenko esprime il suo ottimismo pedagogico basato principalmente sulla possibilità di cambiare in qualsiasi momento, se veramente lo si vuole.

Introduce un altro personaggio fondamentale, Mitjagin, con il quale la componente malavitosa all'interno della colonia era cresciuta quantitativamente e qualitativamente:

Tanto io resterò sempre un ladro. - Puoi anche cambiare. - Sì, potrei, ma credo che non servirebbe a nulla. - E' una posa la tua Mitjagin.- Neanche un po'. Rubare è divertente e interessante. Ma bisogna saperlo fare e soprattutto non si può rubare a chiunque. Ma ci sono tante carogne e sarebbe un peccato mortale non derubarle. Ci sono persone invece a cui non si deve rubare. - Dici il vero, gli risposi, ma il danno principale lo subisce non il derubato, ma quello che ruba. - E quale danno? - Questo: abituandoti a rubare, perdi l'abitudine al lavoro¹³.

Ma il lavoro non era l'unica attività che svolgevano i ragazzi, questo perché era necessaria anche un'istruzione di base:

Dato che i ragazzi lavoravano mezza giornata e passavano l'altra mezza sui banchi di scuola, nel corso della giornata si recavano due volte alla seconda colonia, secondo due turni. Questi gruppi di ragazzi andavano avanti e indietro tra le due colonie con un'aria quanto mai impegnata, cosa che comunque non impediva loro di deviare ogni tanto dalla retta via per inseguire la classica gallinella che era fiduciosamente sconfinata dal proprio cortile per respirare una boccata d'aria fresca¹⁴.

Ecco che comincia a delinearsi la scansione dei ritmi di lavoro all'interno della colonia, questo attraverso un forte senso di disciplina e ordine, caratterizzato dal turno (tematica ricorrente).

Makarenko vuole trasmettere ai membri della colonia il rispetto nei confronti del lavoro contadino, questo per far crescere ancor di più in loro il senso di responsabilità [...].

Per Makarenko questo intento si rivelò difficile, perché i ragazzi provavano odio e disprezzo soprattutto verso la classe contadina.

Proseguendo nella lettura, vediamo che il lavoro è sempre presente, tanto da diventare determinante nella vita dei giovani:

Sia Karabanov che Mitjagin erano splendidi lavoratori. Karabanov sul lavoro sapeva agire con forza e passione, sapeva ricavare gioia dal lavoro e trasmetterla agli altri. Dalle sue mani energia ed entusiasmo sprigionavano proprio come scintille. Solo raramente rimbrottava i pigri e gli indolenti, ma una sola sua parola bastava a far vergognare il più fiacco dei pelandroni. E Mitjagin sul lavoro era il più idoneo complemento a Karabanov. I suoi movimenti si distinguevano per la particolare elasticità e levità propria del vero ladro, ma tutto gli riusciva con eleganza, efficacia ed allegria¹⁵.

L'intera comunità della colonia si era d'un tratto trasformata in una società adulta, segno questo del raggiungimento dell'obiettivo pedagogico di Makarenko.

Infatti, «la sera era diventato difficile mettere insieme una compagnia allegra: ciascuno si faceva gli affari suoi»¹⁶.

Makarenko dopo aver trasmesso nei ragazzi l'importanza del lavoro, fu trascinato da un inconscio istinto pedagogico, e si gettò sulle esercitazioni militari, riscontrando un'influenza positiva.

Ma il lavoro rimaneva sempre l'attività principale, infatti Makarenko fa alcune considerazioni e dice:

Da molto ormai mi ero convinto, che i ragazzi, o per lo meno quelli del tipo dei nostri, hanno il massimo del rispetto e dell'amore per un altro tipo di persone. Ciò che va sotto il nome di alta specializzazione, cognizioni sicure e precise, ingegnosità, abilità mani d'oro, scarsità di parole in confronto ai fatti e mancanza assoluta di discorsi pomposi, costante disponibilità al lavoro, ecco cosa affascina più di tutto i ragazzi. Puoi essere duro quanto vuoi con loro, esigente fino alla cavillosità, puoi anche ignorarli quando ti girano attorno e mostrano indifferenza per la loro simpatia, ma se sai lavorare, se dimostri di sapere il fatto tuo e di saperla cavare, puoi stare sicuro di averli dalla tua parte e di poter contare su di loro. Non importa in quale campo si manifestano le tue qualità, non importa cosa sei: falegname, agronomo, fabbro, insegnante o meccanico»¹⁷.

È questo dunque il metodo con il quale Makarenko si fa apprezzare dai suoi ragazzi e li trasforma in uomini perfettamente integrati nella società.

Ed è proprio grazie al lavoro che i membri della colonia iniziarono a vedere quanto era stato importante il loro contributo alla costruzione della seconda colonia anche dal punto di vista dell'organizzazione, essi divennero l'esempio per i nuovi venuti [...].

Da qui il significato economico del lavoro, come possibilità di un guadagno materiale (il salario), oltre che morale.

Eppure il salario era una cosa importantissima ; tramite il salario il rieducando impara a conciliare gli interessi individuali con quelli collettivi, s'immerge nel complesso mare del piano finanziario industriale sovietico, del bilancio e del computo economico, studia l'intero sistema dell'organizzazione industriale sovietica e si pone sulle stesse posizioni comuni ad ogni operaio. Infine impara a valutare l'importanza del guadagno e non esce dalla casa della correzione come se fosse uno sprovveduto orfanello, con la testa piena di "ideali", ma incapace di affrontare la vita» [...].

L'uomo non può vivere se non vede davanti a sé qualcosa di piacevole da raggiungere. Il vero stimolo della vita umana è la gioia di domani. Nella tecnica pedagogica questa gioia di domani è il principale mezzo di lavoro. Innanzitutto bisogna suscitare questa gioia, darle corpo e concretezza. In secondo luogo bisogna costantemente trasformare le forme più semplici di questa gioia in altre più complesse e umanamente più significative. Si forma così una linea interessante: dalla soddisfazione primitiva dello zucchero al più profondo senso del dovere [...].

Educare l'uomo significa educare in lui le linee di prospettiva sulle quali troverà la sua felicità di domani. Si potrebbe scrivere un'intera metodologia di questo fondamentale lavoro. Esso consiste nell'organizzare nuove prospettive, nell'utilizzare quelle già esistenti sostituendole gradualmente con altre di maggior pregio. Si può anche cominciare da un buon pranzo, da una visita al circo, dalla pulizia di uno stagno, ma bisogna in ogni caso far nascere e stimolare gradualmente le prospettive di un intero collettivo, fino a portarle a coincidere con le prospettive di tutta l'Unione¹⁸.

Dunque è proprio il lavoro che ponendo le basi per una vita in comune, consente ad ogni individuo di autoregolarsi con un alto senso di responsabilità dando vita ad una prospettiva sociale di liberazione collettiva da una precedente condizione di inferiorità.

Il risultato di tutto il percorso fatto dai ragazzi sfociò addirittura nell'organizzazione di una grande festa in onore della costruzione della seconda colonia, tanto che sul portale un ragazzo dipinse con cura questa frase: «E planteremo sulla terra la rossa bandiera del lavoro! Cui faceva riscontro sul lato interno del portale un semplice: agli ordini!»¹⁹.

[...] Gli ospiti della festa, con grande ammirazione, osservavano il comportamento dei ragazzi e commentavano:

lavorano magnificamente e in allegria. Ma è solo lavoro...dice uno di questi - Ma no davvero!... Pensi! Questo mi commuove e non so perché. Oggi è certamente una festa, non una giornata lavorativa... Eppure... questo è il mistero del lavoro. Capisce?²⁰

Dopo la grande festa la vita continua:

E di nuovo presero a susseguirsi giornate di severo lavoro e lavoro gioioso, piene di preoccupazioni, di piccoli successi e di piccoli insuccessi, che spesso ci impedivano di scorgere i grandi cambiamenti e progressi che avrebbero influenzato per anni la nostra vita. E come prima durante quelle giornate di lavoro e ancor più durante le quiete serate accumulavano pensieri, meditando sui giorni trascorsi, indovinavamo i contorni teneri e sfumati del nostro futuro. Ma anche il futuro finiva presto col diventare presente, e allora ci si accorgeva che non era poi così tenero, che lo si poteva trattare senza tante cerimonie. Ci rattristavamo un attimo per le possibilità perdute, imparavamo la lezione e continuavamo la nostra strada con nuove esperienze, per compiere nuovi errori e continuare a vivere. Come prima continuavamo a osservarci occhi severi che ci criticavano, ci dicevano che non dovevamo commettere errori, che dovevamo vivere nel modo giusto, che non conoscevamo la teoria, che dovevamo... insomma, dovevamo sempre ricordarci i nostri doveri. Nella colonia si sviluppò ben presto una vera industria. Bene o male organizzammo una falegnameria ben attrezzata, dotata di piallatrici, fresatrici, seghe e di una tagliatrice di incastri costruita da noi stessi. Firmavamo contratti, incassavamo acconti e diventammo tanto sfacciati da avere il coraggio di aprire un nostro conto corrente in banca. Ci eravamo specializzati nella costruzione di arnie. Era una cosa abbastanza complessa, che richiedeva la massima precisione, ma a furia di farne ci eravamo impraticati al punto che ne sfornavamo a centinaia. Fabbricavamo anche mobili, cassoni per artiglieria e altre cose. Aprimmo anche un laboratorio per la lavorazione dei metalli, ma in quel campo le cose non andarono altrettanto bene e incappammo in un vero disastro²¹.

Arricchivamo anche in amicizie... trovammo molte persone intelligenti e dotate di senso della giustizia, sinceramente interessate ai particolari della nostra difficile vita di lavoro. ma ancor più numerosi erano gli amici nella società, nelle organizzazioni del partito, nella stampa e nell'ambiente operaio. Solo grazie a loro non veniva a mancarci l'ossigeno per lavorare²².

Nella colonia ci fu anche la presenza di alcune ragazze, grazie alla formazione dei reparti misti, Makarenko trasmette anche ad esse il signi-

ficato profondo del lavoro, un esempio è il dialogo tra lo stesso Makarenko e Vera.

Secondo me la vita non è una festa continua, le feste sono rare, la vita è fatta soprattutto di lavoro, di varie preoccupazioni e doveri, così vivono tutti i lavoratori. Ma una vita di questo tipo ha ben più gioie e senso...Prima esistevano uomini che vivevano sempre fra gioie e piaceri senza lavorare. Tu lo sai: questi uomini li abbiamo semplicemente eliminati. – Si singhiozza Vera, secondo voi se uno è un lavoratore deve solo soffrire. – Perché soffrire? Il lavoro e la vita di lavoro sono anch'essi gioie. Se tu avrai un figlio, gli vorrai bene, avrai una famiglia e ti preoccuperai di lui. Lavorerai e riposerai ogni tanto come tutti. Questa è la vita²³.

Tornando invece agli uomini della colonia, vediamo che fino alla fine del *Poema* rimane l'idea ricorrente sulla necessità del salario come motivazione fondamentale al lavoro:

Noi dobbiamo spero, educare delle persone intelligenti. E come faranno mai ad essere intelligenti se lavoreranno senza essere pagate? - Appena un uomo avrà ricevuto il suo stipendio avrà subito tante idee che non saprà più dove metterle. Se invece non ha soldi, può avere solo un'idea: come farsene prestare. Poco ma sicuro²⁴.

La pedagogia sovietica mira ad educare nell'individuo la libera affermazione delle forze creative e della tendenzialità, dell'iniziativa, ma mai della categoria borghese del dovere²⁵.

Il metodo di Makarenko fu criticato e studiato con molto interesse: «Il compagno Makarenko vuole costruire il processo pedagogico sull'idea del dovere»²⁶ [...].

Infine il *Poema pedagogico* termina con alcune riflessioni dello stesso Makarenko, il quale ricorda il primo giorno di vita della colonia, pieno di vergogna e di impotenza, condizione che ormai è così lontana da sembrargli, «un puntino in un panorama di festa».

Ciò che è sicuro è che «il lavoro pedagogico è iniziato su basi serie»²⁷ e si è concluso con un enorme successo!

2.3. *Isabella Segatori**

L'educazione al lavoro

Il lavoro è sempre stato il fondamento della vita, del benessere e della civiltà umana²⁸.

Da queste parole di Makarenko possiamo estrapolare la sua concezione di vita basata sul lavoro, che assume un'importanza fondamentale nella crescita di ogni uomo e che diviene anche strumento di sviluppo e progresso per tutta l'umanità.

È chiaro, dunque, quanto Makarenko creda all'utilità e al giovamento del lavoro, che diviene nella sua pedagogia, punto focale dell'istruzione dei ragazzi.

Makarenko ritiene che l'insegnamento al lavoro creativo è un compito particolare che spetta proprio all'educatore.

All'interno delle sue colonie di rieducazione, infatti, Makarenko fonda proprio sulla pratica del lavoro collettivo il suo intervento riabilitativo, perché come lui sostiene, il lavoro è parte integrante della vita di ognuno, è strumento per il miglioramento personale e al contempo per la società intera.

L'educazione al lavoro deve, quindi, costituire uno degli elementi fondamentali all'interno della più generale opera educativa.

Una pedagogia fondata sul lavoro rappresenta la base su cui prende vita il buon cittadino di domani; il suo benessere, la soddisfazione della propria vita dipendono proprio da una istruzione fondata sul lavoro.

Nel libro *Consigli ai genitori* Makarenko parla alle famiglie, suggerendo di non tralasciare e sottovalutare, nell'educazione dei loro figli, l'importanza del lavoro²⁹.

Si può affermare che la pedagogia di Makarenko si fonda e si articola su due concetti importanti, che sono appunto il lavoro e il collettivo.

È partendo proprio da queste tematiche che Makarenko sviluppa il suo metodo educativo, il suo scopo è quello di promuovere la partecipazione di ognuno nel progresso e miglioramento di tutti, il lavoro nel collettivo diviene in Makarenko uno strumento di educazione e crescita fisica, morale e intellettuale dell'intera comunità.

Lo sforzo lavorativo comune, il lavoro nel collettivo, il reciproco aiuto nel lavoro e la costante dipendenza degli uni dagli altri nel suo processo non possono portare ad altro risultato se non a quello di creare un giusto

* I. SEGATORI, *Makarenko e la pedagogia del collettivo*, A. A. 2006-2007, pp. 21-22.

atteggiamento fra gli uomini [...] Soltanto la partecipazione al lavoro collettivo permette all'uomo di sviluppare in sé un atteggiamento giusto, morale verso gli altri uomini, l'amore e l'amicizia per ogni altro lavoratore, lo sdegno e la condanna del pigro, di colui che evita di lavorare³⁰.

Makarenko, dunque, ci propone un metodo educativo basato sulla collaborazione e partecipazione tra le persone, perché si arrivi ad essere ognuno mezzo e causa della crescita dell'altro.

Capitolo terzo

Felicità e prospettiva

3.1. *Angela Lauria**

L'uomo felice

[...] L'esperienza makarenkiana tra i ragazzi "abbandonati" e "delinquenti" ha inizio nel 1920 nell'Ucraina devastata da tre anni di guerre, di rivolte e di lotte interne, con l'eredità di un enorme esercito di orfani, di ragazzi senza famiglia di sbandati.

Per rendersi un po' conto di ciò che pensava Makarenko basta dare uno sguardo a ciò che scriveva nel 1937 e quanto riporta Pietro Braido nel suo libro:

Ogni nuovo giorno il socialismo lancia sempre più alto nel cielo i palazzi di una nuova felicità umana e stupisce il mondo con la pace sovrana di una nuova dignità umana, di una nuova cultura e di una nuova arte. La letteratura sovietica è l'espressione artistica dell'idea di questa nuova umanità. La vita dell'Unione, ogni sua attività è cosa di tutta l'umanità, una realtà che è pervasa dalla fede più profonda nella sua giustizia, la realtà della liberazione, la realtà dell'umanesimo... l'umanesimo socialista può a buon diritto essere detto realismo umanistico, poiché il nostro realismo si fonda su una convinzione ottimistica, sul tono, maggiore di tutta la nostra vita e sulla certezza della liberazione dell'umanità¹.

Nella felicità Makarenko vede il senso dell'uomo, una felicità tutta e solo mondana, perché tutta e solo mondana è la realtà, l'esistenza dell'uomo e il suo fine.

La sua visione della vita e del mondo, egli l'ha espressa in forma molto esplicita e coerente negli ultimi mesi della sua vita, in una lettera del 15 agosto 1938 indirizzata a un ex-alunno della comune "Dzeržinskij", Fjordor Borisov (ingegnere caduto in guerra):

* A. LAURIA, *Detenzione femminile. Madri e figli in carcere*. A. A. 2005-2006, pp. 68-73.

Naturalmente – risponde tra l'altro Makarenko – di decisivo è che viene richiesta una risposta alla questione: In che cosa consiste il fine della vita? La questione appare a tutti legittima e tutti sono dell'idea che si debba trovare una risposta. In realtà il problema è posto falsamente e una risposta è semplicemente superflua. Che cosa significa qui «fine»? da dove nasce la rappresentazione di un fine e lo stesso termine? Perché tutto ciò che esiste al mondo deve tendere a un fine e se non è finalizzato, per questo è forse male? I più rispondono recisamente: Sì, è male. Ci dev'essere un fine. La rappresentazione di un fine si è sviluppata a partire dalla semplice attività quotidiana. Tutta la vita dell'uomo consiste in questo che egli lotta contro la natura, contro il freddo e la fame, contro il bisogno e contro i nemici. La sua vita è una serie di determinate misure più o meno rilevanti rivolte alla conservazione della vita. Ognuna di tali misure ha uno scopo; ma tutti questi fini mirano a un obiettivo unico: vivere a lungo e il più felicemente possibile. È un fine ragionevole ed è ragionevole non risparmiare fatiche per raggiungerlo. Nel vecchio mondo questo fine veniva raggiunto da ciascun uomo a proprio rischio e pericolo, mediante una lotta personale. Ma quanto più l'umanità si è andata evolvendo, tanto più si cominciò a capire che questo fine può essere raggiunto più agevolmente, se non si lotta da soli ma collettivamente.

Nel socialismo l'idea della collettività arriva a esprimersi nelle forma più perfette; ma non c'è dubbio che entro alcune migliaia di anni verranno trovate forme di espressione della collettività ancora più ricche. Il fine, tuttavia, rimarrà sempre il medesimo: L'uomo vuol vivere il più a lungo e il più felicemente possibile. In nessun caso siffatto fine è un fine assoluto, un fine per così di principio. Esso esprime soltanto l'esigenza della più alta misura quantitativa di ciò che è già dato in forma compiuta dalla natura, per principio non esprime nulla di nuovo. La natura in sé non conosce nessun fine, nemmeno il mondo ha un fine, in una parola, nella natura non c'è affatto un fine e non può esserne alcuno. È bene o male ciò? Non è né bene né male. Nei momenti della debolezza e della viltà animale di fronte alla morte l'uomo comincia a gridare, a urlare, a gemere. Egli non tollera la morte, protesta, non vuol morire, la morte gli sembra un fenomeno spaventoso. La morte è altrettanto naturale quanto la vita, e lo stato del non essere non è per nulla orribile... per questo io penso così: La vita dev'essere meravigliosa, e essa è anche un elemento meraviglioso, non ha assolutamente bisogno di avere un fine assoluto. Sarebbe qualcosa di troppo calcolato, di troppo incolore, di troppo primitivo. A me piace la vita così com'è. Proprio per questo è meravigliosa, perché non è indirizzata a fini e non è coartata da egoismo, perché in essa vi è lotta e pericolo, sofferenza e pensiero, un certo orgoglio e indipendenza dalla natura. La natura ha inventato le proprie leggi, ha inventato la morte, soltanto l'uomo ha imparato da solo a infischiarne del-

la morte... una filosofia, come vedi, non molto complicata, anzi la filosofia più semplice e più diffusa. Gli uomini sono vissuti sempre così, e così vivranno sempre. Soltanto essi imparano sempre meglio a trovare la gioia nella vita del collettivo, a non rallegrarsi delle loro vittorie personali, ma delle vittorie dell'umanità: in ciò precisamente sta il vero significato del socialismo. Considerazioni sul fatto che noi siamo materia sono considerazioni oziose. Anche se nessuno ancora sa che cosa sia propriamente la materia, tuttavia si può già presentire che la materia è una realtà molto complicata. E anche se è materia, che male c'è poi in ciò? Che diritto hai di disprezzare la materia? La materia è una cosa semplicemente meravigliosa, piena di possibilità e di bellezza. Anch'io vorrei vivere in una materia, che si rivela nella mia sensibilità pur tuttavia come la mia ricca e splendida personalità².

[...] Makarenko è sempre più convinto che il nuovo ordine sovietico è rivolto alla soluzione pratica e teorica del problema dell'uomo, della perfezione e felicità umana. Anche l'educazione deve tendere a questo. Il concetto è ripetuto fino all'ultimo discorso pronunciato a Mosca due giorni prima della morte, un vero programma di felicità

in modo che possa essere felice. È un problema difficilissimo, difficile e Io sono convinto che il nostro fine educativo non consiste soltanto nell'educare un uomo e un cittadino dalle capacità creative, in grado di partecipare col massimo successo alla edificazione dello Stato. Noi dobbiamo educare un uomo che ha il dovere di essere felice; una questione- aveva detto l'8 febbraio precedente- che purtroppo finora non è stata ancora trattata nella pedagogia, e cioè la questione di come si può educare l'uomo in modo che egli diventi non soltanto un eccellente lavoratore, non soltanto un buon cittadino, ma anche un uomo felice. Non si può insegnare a un uomo a essere felice, ma si può educarlo per questo tutti i genitori vi riflettono. Tutti i genitori vorrebbero che il loro figlio fosse felice. Questo è il fine della vita dei genitori. A tale scopo i genitori sono pronti a rinunciare alla propria felicità, sono disposti a sacrificare la loro felicità purché il figlio o la figlia siano felici. È assai difficile trovare genitori che non pensino così e non lo desiderino. E se non troviamo genitori così, li condanniamo. Come vedete, compagni, è una questione importante e assai difficile, perché non si è ancora mai risolto praticamente il problema da quali proprietà del carattere, da quali abitudini e tradizioni, da quale sviluppo delle convinzioni dipenda la felicità.

Quella felicità che la nostra grande rivoluzione proletaria ha conquistato lottando e che cresce di anno in anno, questa felicità deve appartenere a tutti, e anch'io, come uomo singolo, ho diritto a questa felicità. Io vorrei essere un eroe

e compiere grandi cose, dare il più possibile allo stato e alla società e nello stesso tempo vorrei essere un uomo felice. Tali devono essere i nostri figli... la piena possibilità di questa *pura felicità*, l'incondizionata necessità di questa felicità fu conquistata con la lotta dalla nostra rivoluzione ed è garantita dall'ordine sovietico³.

[...] In un certo senso le prospettive costituiscono l'anima dell'intero sistema educativo di Makarenko, ad esse si assommano l'attivismo rivoluzionario proprio del comunismo sovietico, il senso della disciplina nel collettivo e per il collettivo, l'aspirazione alla felicità umana e al benessere mondano, l'intuizione psicologia dell'animo dell'uomo giovane.

La pedagogia di Makarenko sembra assetata di "infinito". Non le sono sufficienti il lavoro, l'impegno collettivo, i progetti particolari rappresentati dai piani e dalla loro realizzazione: tutti scopi limitati che per sé a un certo punto potrebbero standardizzare la vita del collettivo, deformandone il carattere entusiasta e eudemonistico. Occorre dare all'uomo, adulto giovane, la sensazione ininterrotta di una vita piena, impegnativa, dinamica. Del resto, egli non ha altra felicità che quella umana, altre speranze che queste terrene: e la speranza e la tensione si alimentano di cose che non sono raggiunte o raggiungibili matematicamente, ma richiedono l'insaziabile aspirazione al meglio, a una felicità ulteriormente dilatabile⁴. Infine il concetto di prospettiva è definito da alcuni sinonimi come gioia, entusiasmo e speranza nella gioia di domani.

Capitolo quarto

L'eroe nell'autore

4.1. *Novella de Gaetano**

L'autobiografia in educazione

Da sempre le autobiografie sono una parte importante degli studi sull'educazione: memoriali, diari, resoconti delle più varie esperienze educative sono una fonte storiografica straordinaria ai fini della ricostruzione di climi, contesti, vicende, situazioni, scelte pedagogiche.

Anche i "romanzi di formazione" di chi si è cimentato nel mestiere di educatore, o di chi ha ricostruito in tal modo il senso delle sue vicende, delle peripezie affettive, delle avventure conoscitive sono riconducibili a questo ambito.

Singolare è l'esperienza di Anton Semënovič Makarenko che, nel suo *Poema pedagogico*, narra le vicende autobiografiche nel rimettere in funzione una colonia (nella zona di Poltava in Ucraina tra il 1920 e il 1928) per la rieducazione di delinquenti minorenni.

Il termine «poema» deriva dal termine greco ποιήμα, da ποιέω, che vuol dire fare, agire, costruire, ma anche formare, educare. Si spiega così l'accostamento pedagogico-narrativo che è alla base dell'opera.

Il pedagogo ricorda tutte le vicende fondamentali che hanno portato alla formazione del collettivo. È questa la novità portata da Makarenko, ossia raccontare l'autobiografia del collettivo, trascurando, addirittura, il passato dei malviventi e dei loro reati, tanto da rifiutarsi di guardare le pratiche di presentazione dei rieducandi. Al collettivo era affidata la possibilità di formare gli "uomini nuovi", indispensabili alla crescita della società comunista.

L'idea portante del *Poema pedagogico* è che tutto ciò che il collettivo ha creato lo si può riutilizzare per la costruzione di nuove colonie. Ecco l'utilità dell'autobiografia del collettivo: trasmettere questa esperienza alle generazioni future.

Nella prospettiva delineata dagli studi più recenti, l'autobiografia viene considerata un vero e proprio metodo educativo, capace di portare

* N. DE GAETANO, *L'autobiografia. Dimensioni scientifiche ed educative*. A. A. 2003-2004, pp. 24-25.

concreti risultati in termini di recupero, cambiamento e nuova progettualità.

L'utilità e l'importanza dell'uso del metodo autobiografico nelle pratiche educative, sono oggi motivate da Duccio Demetrio con le seguenti ragioni:

1. l'ammissione, da parte delle scienze fondate sui metodi quantitativi, che *anche l'individuale, il soggettivo, il punto di vista differente, deve trovare posto e riconoscimento*. Le diversità, i casi non riconducibili a parametri, a tipi umani o a parametri, a tipi umani o a comportamenti sociali preventivamente catalogati, rappresentano un incentivo utile per la continua revisione di premesse e stili cognitivi.
2. per l'attenzione a *come* l'individuo, raccontandosi, costruisce l'immagine di se stesso, degli altri, del mondo che vive, attraverso procedimenti cognitivi ed emotivi che ci dicono molto più di quanto il narratore esponga.
3. per l'originalità pedagogica della situazione con cui si racconta di sé non saltuariamente, ma con regolarità e con l'assistenza di un ascoltatore discreto ed attento. Il racconto si fa *dialogo* fra chi ascolta e pone nuovi interrogativi e il narratore stimolato ad esplorare dentro di sé.

Gli effetti dell'applicazione delle pratiche narrative in educazione/formazione, secondo Duccio Demetrio, sono:

- 1) *effetto di eterostima* presente nel momento relazionale dell'incontro tra chi è protagonista di una vicenda e qualcuno che si mostri interessato ad essa: il narratore si sente confermato e riconosciuto dalla disponibilità di uno sguardo, da parole incoraggianti, dal tempo offerto. Anche cronologicamente, questo è il primo risultato che ci si prefigge di raggiungere.
- 2) *effetto di autostima* durante il processo narrativo, che dimostra a chi parla o scrive che sa narrare e che gli vengono offerte occasioni per esprimersi meglio: il narratore viene aiutato a ritrovare la sua soggettività attraverso la riscoperta della propria storia di vita, nel piacere di sentirsi autorizzati a ritrovare la dignità dell'uso della prima persona. Con questo lavoro ci si prefigge, cioè, di far riguadagnare un narcisismo primario disperso o mai nato.
- 3) *effetto di esostima* al termine degli incontri, quando al narratore vengono riproposte le sue storie, affinché, da solo o ancora con un'assistenza, possa precisare ed arricchire quanto detto attra-

verso altri linguaggi (grafici, visuali, fotografici): l'autobiografo si riconosce attraverso quanto realizza e produce.

L'autobiografia non esiste di per sé, come semplice prodotto dell'accumulazione di eventi e della loro organizzazione in memoria, ma ha la funzione di collegare l'individuo alla cultura di appartenenza, di collocarlo rispetto a un sistema sociale fatto di ruoli, valori, credenze e ideologie.

Le sue funzioni sono:

1) funzione comunicativa: la relazione che intercorre tra il racconto autobiografico e il contesto socio-culturale.

2) funzione direttiva: l'interpretazione viene intrapresa allo scopo di spiegare le azioni umane: è una forma di spiegazione che dà una descrizione del mondo umano in termini di stati intenzionali.

3) funzione di autodefinizione: attraverso la narrazione l'individuo costruisce la continuità del sé sul piano temporale, raccordando il passato al presente e al futuro¹.

Capitolo quinto

Il gioco

5.1. *Maria Antonietta Soscia**

Makarenko, il ludiforme e il gioco

[...] All'interno del *Poema* la tematica del gioco è assai ricorrente, e presente in maniera piuttosto uniforme nella prima seconda e terza parte.

Ma pur avendo studiato in maniera approfondita il *Poema pedagogico*, ed essendomi soffermata in particolare sul senso del collettivo all'interno dell'opera, vorrei parlare in questa sede in maniera più approfondita del senso che Makarenko dà al gioco in un altro testo da lui scritto, molto bello e ricco di spunti interessanti: *Consigli ai genitori*.

Nella sua struttura l'opera può essere inquadrata come una lunga relazione scritta da Makarenko ai genitori sovietici, divisa in più parti, nella quale tocca molti degli argomenti secondo lui rientranti nell'educazione del fanciullo.

Si parla allora di disciplina, autorità, educazione al lavoro, vita economica della famiglia, educazione alla cultura, educazione sessuale.

Sono trattati in maniera sistematica i ruoli che la scuola e la famiglia ricoprono nell'educazione dei figli, e si parla appunto di gioco e giocattoli in una trattazione abbastanza ampia e molto interessante.

Tanto interessante da volerne fare un sunto e un commento proprio in questa sede.

Makarenko è una figura straordinaria e moderna di educatore.

È sicuramente concentrato sull'educazione sovietica, ma è altrettanto rintracciabile nei suoi scritti un sistema di pensiero assolutamente cosmopolita.

Le sue riflessioni sono valide a livello generale, non circoscritte o ristrette alla propria cultura e società.

Ma arriviamo al nocciolo della questione.

* M. A. SOSCIA, *Ludus, ludi e ludoteca. Gioco come, gioco dove, gioco quando, gioco perché*. A. A. 2005-2006, pp. 14-17.

Il gioco riveste una grande importanza nella vita del ragazzo, esso riveste la stessa importanza che rivestono per l'adulto l'attività, il lavoro, l'impiego. Quale è il bambino nel gioco, tale egli sarà, per molti aspetti, nel suo lavoro una volta cresciuto. Perciò l'educazione del futuro uomo e lavoratore si svolge innanzitutto nel gioco. E tutta la storia di ogni singolo uomo come lavoratore può essere rappresentata nello sviluppo del gioco e nel suo graduale passaggio al lavoro¹.

Durante la tenera età il bambino prevalentemente gioca, il gioco è la sua attività primaria e la più impegnativa.

Solo in età scolastica il lavoro inizierà ad occupare un posto di rilievo nella vita del bambino, ma l'attrazione per il gioco resterà comunque forte.

Proprio a questo punto diviene assai rilevante l'intervento dei genitori nel veicolare nella direzione più giusta le attenzioni del bambino, non privandolo del gioco, ma incentivando parallelamente il suo amore per il lavoro.

Secondo Makarenko, e la sua concezione in questo punto mi riporta molto a quella di Aldo Visalberghi, e ancor prima di John Dewey, tra il gioco e il lavoro non vi è una differenza abissale.

In comune le due attività hanno alla base uno sforzo di lavoro e di pensiero, entrambe procurano soddisfazione e richiedono un forte senso di responsabilità.

L'unica differenza papabile tra gioco e lavoro è che l'attività ludica non ha finalità sociali. Proprio a questo punto potrebbe rientrare l'introduzione del visalberghiano concetto di *ludiforme*.

Bisogna dire innanzitutto che tra il gioco e il lavoro non vi è quella grande differenza che molti pensano. Un bel gioco assomiglia a un buon lavoro, un cattivo gioco assomiglia a un cattivo lavoro. Questa somiglianza è assai grande e si può persino dire che un cattivo lavoro assomiglia di più a un cattivo gioco che a un buon lavoro².

Ma l'aspetto sul quale Makarenko maggiormente si sofferma è l'importanza dell'intervento educativo dei genitori nell'attività ludica dei propri figli, perché i genitori a suo avviso ricoprono sempre e comunque un ruolo fondamentale.

Intanto i genitori devono fare in modo che il gioco non diventi l'unica aspirazione dei bambini, piuttosto l'attività ludica deve andare a svilup-

pare quelle attitudini fisiche e psichiche che poi saranno necessarie nel lavoro.

Gli errori ai quali vanno incontro i genitori in questo tipo di intervento sono prevalentemente di tre tipi.

A volte non si interessano minimamente al gioco dei propri figli, lasciandoli estremamente liberi di giocare come e quando vogliono, nella misura da loro ritenuta opportuna ed esaustiva.

A volte invece i genitori danno troppa attenzione al gioco dei propri bambini, quasi sostituendosi a loro. Questo va a creare sfiducia, paura dell'insuccesso e insicurezza.

Infine alcuni genitori piuttosto che preoccuparsi del gioco in sé fanno in modo che i loro figli possano avere il più alto numero di balocchi possibile.

Tutti e tre gli errori sono compromettenti per lo sviluppo normale dell'attività ludica, che nel bambino si trasformerà con la crescita in attività lavorativa.

Gli stadi del gioco sono tre.

Il primo è il gioco in casa nella prima infanzia. In tale fase prevale l'individualismo e il gioco solitario.

Con l'arrivo dei primi compagni di gioco e quindi la creazione di un primo gruppo ristretto di "amichetti" passiamo alla seconda fase. In questo primo associazionismo ludico il bambino agisce già come un piccolo membro della società infantile.

Infine con l'ingresso ufficiale nel mondo della scuola il gioco comincia ad avere delle regole ben precise, delle norme stabilite che ricadono nel sociale, nel *collettivo*.

In questi tre stadi il ruolo dei genitori cambia, ma continua ad essere fondamentale.

Nel primo stadio abbiamo visto che il bambino per lo più vive il contesto familiare e ha a disposizione prevalentemente tre tipi di giocattolo: il giocattolo prefabbricato, il giocattolo semi-pronto e vari materiali da gioco quali l'argilla, la creta e altri.

L'ideale per un buono sviluppo delle prime capacità ludiche del bambino è l'associazione di tutte e tre le tipologie di giocattolo in maniera ponderata ed equilibrata.

Ancora, in questo primo stadio le parole d'ordine per i genitori che vigilano sull'attività ludica dei propri figli, pur rispettandone la libertà, ma intervenendo se opportuno, sono il costruire davvero qualcosa giocando, portare sempre a termine i propri giochi e tenere il massimo ordine e la massima pulizia nel conservare i propri giocattoli.

Nel secondo stadio abbiamo detto che il bambino esce al di fuori delle mura domestiche, inizia a frequentare i bambini del cortile e con loro interagisce e condivide esperienze ludiche, ma sicuramente formative.

Importante in questa fase per i genitori è collaborare e lavorare insieme agli altri genitori per l'educazione dei propri figli.

Nella terza fase i genitori non hanno più tra le mani la direzione totale del gioco dei propri bambini. La scuola diventa istituzione centrale, assieme allo sport e a tutte le altre attività extra scolastiche.

Anche in questo caso i genitori non debbono perdere del tutto il controllo sull'attività ludica dei propri figli facendo in modo che essi si dedichino con altrettanta, se non con maggiore dedizione, al lavoro che da ragazzi li attende: lo studio e la costruzione di legami sociali che vadano a rispettare e rafforzare il collettivo.

In conclusione in tutti e tre gli stadi i genitori devono vigilare per assicurarsi che il gioco non assorba completamente la vita del bambino o del ragazzo, e che questo possa sviluppare parallelamente le attitudini al lavoro.

Il gioco ha una grande importanza nella vita dell'uomo, perché costituisce una preparazione al lavoro e deve venir sostituito a poco a poco dal lavoro. [...] I genitori debbono applicare metodi diversi nei vari stadi del gioco, ma devono sempre lasciare libertà all'iniziativa del bambino e al giusto sviluppo delle sue capacità, senza però rifiutargli il loro aiuto in caso di difficoltà³.

5.2. *Claudia Trucchia**

Makarenko, il teatro e il gioco

[...] Il gioco nel *Poema pedagogico* di Makarenko rappresenta da un lato l'ambito privilegiato dell'espressione creativa delle singole soggettività, dall'altro la manifestazione puntuale dei processi di formazione del collettivo. Siciliani nel suo libro, *I bambini di Makarenko*, a proposito del gioco riporta:

* C. TRUCCHIA, *Tra gioco e Teatro. La valorizzazione della creatività nel bambino*. A. 2005-2006., pp. 48-49.

Il gioco viene visto: come tecnica educativa, rivoluzionaria, e cioè come strumento di replicabilità formativa di competenze umane davvero nuove e come moltiplicatore di creatività individuale e sociale effettivamente altra⁴.

Il gioco è il mezzo per raggiungere e costruire il collettivo, è anche lo strumento per evitare la stasi, viene usato come mezzo per educare i bambini a controllare le proprie emozioni ed ha l'obiettivo della conoscenza di se stessi e degli altri. È considerato, nelle diverse pedagogie, non come semplice attività di divertimento e di svago o come momento transitorio nella vita dell'individuo, ma come un'attività che assume un significato importante nel processo educativo.

Il gioco è visto come elemento motivante all'apprendimento ed alla socialità, dove si valorizzano le capacità creative e si contribuisce ad acquisire l'autonomia.

Il nostro autore costruisce l'intera strategia del suo metodo pedagogico sulla convinzione che solo il collettivo educa. Non crede alla pedagogia cosiddetta scientifica (la pedologia) e ancor meno alla pedagogia della spontaneità (la pedagogia libera): il fondamento dell'educazione non riposa sulla conoscenza scientifica del soggetto, né sulla sua natura, ma unicamente su un collettivo ben organizzato, forte, consolidato da proprie tradizioni e da un proprio stile. È la traduzione, in comportamento pedagogico, della nota tesi di Marx secondo la quale non è la coscienza ad istituire la realtà, ma è la realtà ad istituire la coscienza. Per Makarenko, che interpreta qui con rigore l'assunto marxista, il fondamento dell'uomo non è naturale, neppure biologico, ma sociale. L'uomo è ciò che diviene attraverso la cultura e la vita sociale. L'uomo nuovo si costituisce nel collettivo, all'interno di un organismo educativo caratterizzato dalla disciplina e proiettato verso prospettive socialmente sempre più ampie.

Anche Rodari si è interessato molto su come giocavano i bambini russi elaborando un diario di bordo del viaggio in Urss. Egli annota con scrupolo qualunque dato utile a illustrare il funzionamento della scuola e delle organizzazioni giovanili; ma è nella conversazione libera e apparentemente casuale con i bambini e i ragazzi che si anima il suo interesse per il loro «vissuto». La vera scoperta che riesce ad appassionare e commuovere il visitatore è che esiste una affinità di fondo tra i bambini dell'Est e dell'Ovest non solo nelle capacità logico-discorsive ma anche in quelle fantastiche nelle forme dell'immaginario e nei rapporti personali.

In una delle visite Rodari rimase colpito dal gioco della campana, chiamato «classiki». Il nostro autore constatò come fin da questo gioco il

bambino sovietico è preparato a concepire il suo ingresso nella vita come nella scuola.

I bambini che ieri sono entrati in prima hanno giocato già a «classiki».

Se l'uso educativo del gioco è nato dopo la rivoluzione è un notevole esempio del costume sovietico di utilizzare la tradizione per farla servire alla rivoluzione. Se è stata opera di educatori dell'Ottocento è facile scoprire il legame tra questa operazione e il carattere politico-pedagogico della cultura russa di quel secolo.

Credo che l'ordine e la disciplina siano socialmente indispensabili, ma non dimentico che sono stati sempre i grandi indisciplinati a cambiare il mondo: i rivoluzionari sono dei disobbedienti. Fare un contratto vuol dire avere fiducia l'uno dell'altro⁵ [...].

Capitolo sesto

La pedagogia familiare

6.1. *Francesca Fedele**

I principi e la funzione della famiglia in Makarenko

Anton Semënovič Makarenko sviluppa l'attenzione verso la pedagogia familiare soprattutto dopo il 1935. Forse questa attenzione verso il tema familiare è stata mossa da suoi motivi personali. Infatti si è venuti a conoscenza del fatto che Makarenko aveva molti conflitti con il padre, che hanno fatto nascere in lui un ideale di famiglia; cioè una famiglia solida, positiva, che promuova il processo di umanizzazione delle persone che convivono con essa.

Idea fondamentale di Makarenko è che i genitori, per educare, devono acquisire la mentalità del collettivo, degli educatori, per costruire un uomo nuovo. Questa è una idea centrale e costante anche nell'opera di Makarenko il *Poema pedagogico*, dove Makarenko educatore utilizza il metodo del collettivo come metodo educativo per i *besprizornye*, nel quale collettivo questi ultimi prendono tutti insieme le decisioni riguardo alla vita della colonia "Gor'kij", ed ognuno ha un suo posto e vi partecipa attivamente.

I genitori devono sia essere figure di sostegno che di aiuto e devono saper utilizzare al meglio le proprie risorse personali da applicare nella prassi educativa quotidiana. Inoltre molto importante è l'armonia nella relazione della coppia genitoriale e la sua apertura al sociale.

Questi due principi sono alla base di una sana educazione dei figli.

Makarenko si è occupato del tema della pedagogia familiare nell'ultimo periodo della sua vita, dopo che fu costretto a lasciare l'attività educativa a stretto contatto con i ragazzi abbandonati. Un esempio lo ritroviamo nell'ultima parte del *Poema pedagogico* in cui Makarenko decide di ritirarsi dal suo incarico di educatore, poiché aveva subito diverse critiche sui suoi metodi educativi definiti da caserma, da parte dei teorici dell'Olimpo. Proprio in questa ultima parte del *Poema* si nota il Makarenko padre, che con infinita malinconia, ma anche con molto

* F. FEDELE, *L'abbandono dell'infanzia. Da Makarenko ai giorni nostri. Temi e problemi*. A. A. 2005-2006, pp. 1-3 e pp. 10-20.

orgoglio, saluta i suoi figli adottivi che era riuscito a far crescere e a formare grazie al metodo del collettivo. Il collettivo era composto da tutti i suoi figli adottivi e per questo Makarenko ha speso tutte le sue energie umane e pedagogiche. Makarenko nel *Poema* assume contemporaneamente sia il ruolo di padre che di madre, è sempre pronto a mettersi in gioco, è sempre immerso nel divenire insieme con gli altri protagonisti del *Poema*.

La pedagogia makarenkiana rivolta ai genitori è anch'essa una pedagogia del divenire, del massimo rispetto per l'uomo e del senso di responsabilità nei confronti della società. Secondo Makarenko i genitori devono assimilare nella propria interiorità queste due massime. Makarenko parla della fiducia che tutti devono avere nelle infinite risorse dell'uomo. Secondo l'educatore, bisogna arrivare a creare un uomo nuovo, cioè un uomo che si costruisce e che non abbia predeterminazioni di nessun tipo.

All'inizio della sua giovinezza Makarenko non credeva nella funzione della famiglia e nella sua finalità educativa. Era infatti vivo in lui un forte contrasto con i membri della sua famiglia, come già detto prima, e soprattutto con il padre. Tale contrasto raggiunse la massima intensità tra il 1908-1909 in seguito alla relazione tra Anton e la moglie del pope Grigorovič. Un'idea chiara riguardo a questa ostilità si può ritrovare in un dialogo tra Makarenko e il pope Gregorovič.

“Ciò significa che nega il senso della famiglia?” “certo che lo nego. La famiglia è un relitto dei tempi della schiavitù. Non ha alcun senso. In ogni caso giuro e prometto che io non mi sposerò mai e non avrò mai figli. Per di più nessuno corrompe moralmente i bambini come la famiglia dove né il padre e né la madre hanno alcuna idea di educazione: ciò che non impedisce al padre di proclamare altamente ad ogni passo” che egli è il capo della famiglia”. Qualche altro picchia la moglie, i bambini hanno fame, e pure egli continua ad esigere ubbidienza e va ripetendo testardamente che egli è il capo famiglia. Di quale educazione si può parlare, in tal caso?¹

In realtà anche se sembra che Makarenko dimostrò indifferenza verso il tema del nucleo familiare e le sue problematiche, questo argomento lo ha sempre interessato ed affrontato magari velatamente in alcune sue opere, come appunto nel *Poema pedagogico*, dove l'idea nostalgica di famiglia solida ed unita è sorretta da un principio di responsabilità, incarnata nella figura del collettivo.

Forse l'interesse al tema della famiglia è nato in lui per abbattere la concezione tradizionale della famiglia russa che nel XIX secolo aveva caratteristiche fortemente patriarcali. In quell'epoca l'aspetto più negativo era rappresentato dallo schiacciante autoritarismo paterno che si imponeva con forza. La figura paterna governava come un capo famiglia molto rigido e severo. Il pater familias esercitava sulla moglie e sui figli un'autorità indiscussa che spesso imponeva con le maniere forti.

Insomma anche se il rapporto con la sua famiglia di origine era vissuto con un sentimento di sfiducia, qualcosa lo ha sempre spinto ad interessarsi a questo tema della pedagogia familiare. Forse con la speranza di dare a qualcuno ciò che lui non aveva trovato nella sua famiglia: rispetto, solidità ed unità.

[...] Dalle due opere sulla pedagogia familiare di Makarenko, *Il mestiere di genitori* e *Consigli ai genitori*, emerge un pensiero ancora valido ai giorni nostri: quello secondo cui una buona educazione dei figli si basa su un giusto esercizio dell'autorità genitoriale. L'autorevolezza dei genitori è garantita dall'armonia dei loro rapporti di coppia; questa, a sua volta, deve essere integrata da una generosa apertura sociale. Nell'educazione dei figli, conseguentemente, molto importante è la stima che esiste tra i genitori; infatti, essendo un elemento così fondamentale, questa deve essere mantenuta anche nei casi di separazione.

Quando è stata scritta l'opera *Il mestiere di genitore* tra il 1936-1937, la Russia viveva una situazione difficile riguardo al ruolo della famiglia. Si era passati dall'abolizione del matrimonio come istituzione borghese ad una concezione di famiglia libertaria, che aveva creato una situazione di poco controllo riguardo ai divorzi e al rifiuto di mantenere i figli. Con l'entrata delle donne nel mondo della produzione lavorativa, a questa situazione di mancanza di regole, si aggiunse un incremento del numero dei bambini abbandonati.

Durante questo clima politico, Makarenko scrisse un'opera dedicata alla famiglia: *Consigli ai genitori*.

Sotto l'impressione di questa mia esperienza scrivo un libro che conterà di quattro volumi. Il primo volume è dedicato ai problemi della famiglia come collettivo.

In questo primo volume ho voluto mostrare che, per educare con successo un ragazzo, la famiglia deve essere innanzitutto un collettivo sovietico.

Nel secondo volume parlo dell'educazione politica e morale del ragazzo e, naturalmente, in scuola, in quanto non si può separare la famiglia dalla scuola.

Il terzo volume tratterà il problema dell'educazione al lavoro e della scelta di una professione.

E, infine, il quarto volume è dedicato ad una questione importantissima, che purtroppo ancora oggi la pedagogia non ha affrontato, e cioè la questione dell'educazione dell'uomo, affinché egli non sia soltanto un ottimo lavoratore, non soltanto un buon cittadino, ma anche un uomo felice².

Makarenko ribadisce che la famiglia deve prendere esempio dall'impostazione sociale sovietica per poter essere una famiglia felice. Essa, inoltre, deve collaborare con il collettivo scuola per la costruzione di uomini nuovi come futuri cittadini dello stato sovietico.

Il primo elemento necessario per una buona educazione è l'amore. L'amore è un atteggiamento di consapevolezza di fronte alla dignità e alla grandezza dell'uomo. L'uomo, continua Makarenko, deve essere solidale con gli altri uomini, e questo sentimento deve essere costruito fin dall'inizio nell'animo dei figli. La solidarietà deve riferirsi sia alla famiglia che alla società-Stato-Sovietico. Makarenko fa rientrare nella parola amore i concetti di stima, rispetto, attenzione per l'altro.

Nell'opera *Il mestiere di genitori* l'autore usa la tecnica della narrazione; racconta avvenimenti veri che provocano nel lettore un effetto di comunicazione grazie al quale si confronta con ciò che legge, si paragona con se stesso, ai fini di uno scambio costruttivo. In quest'opera mette in evidenza la differenza di un'educazione che avviene in una famiglia numerosa e una famiglia con un unico figlio. Makarenko afferma che la famiglia numerosa può essere considerata un collettivo familiare che facilita la graduale preparazione del figlio all'inserimento produttivo nel grande collettivo dello stato sovietico. Il segreto della felicità familiare non dipende solo dal numero dei figli, ma sempre dal buon funzionamento del collettivo degli educatori, cioè dei genitori.

Makarenko spiega:

Occorre che tutta la compagnia sia ben affiatata, allora tutto marcia alla perfezione, altro che "energico"³.

Invece una famiglia con un figlio unico fa mancare a quest'ultimo la prospettiva collettiva della vita familiare e sociale.

Quindi, nell'Unione Sovietica, dove non vi sono grandi difficoltà materiali, bisognerebbe non limitarsi ad avere un solo figlio. Il figlio unico ben presto diventa il centro della famiglia. Le cure del padre e della madre, concentrate su di

lui, superano solitamente la norma utile. L'amore dei genitori in tal caso si distingue per un certo nervosismo. Una malattia di questo bambino o la sua morte viene sofferta in modo assai grave dalla famiglia, e il timore di una simile disgrazia incombe sempre sui genitori e li priva della necessaria tranquillità. Molto spesso il figlio unico si abitua alla sua posizione straordinaria e diventa un vero e proprio despota in famiglia. Per i genitori è assai difficile contenere il proprio amore per lui e le proprie preoccupazioni, e, nonostante la loro volontà, essi educano così un egoista.

Soltanto in una famiglia in cui vi sono parecchi figli, le cure dei genitori possono rivestire un carattere normale. Esse infatti vengono egualmente distribuite tra tutti i figli. In una grande famiglia bene organizzata, il bambino si abitua fin dall'infanzia al collettivo, acquista un'esperienza di reciproci legami. Quando nella famiglia vi sono figli maggiori e minori si stabiliscono fra loro l'amore e l'amicizia nelle forme più varie. La vita di una simile famiglia offre al bambino la possibilità di esercitarsi in tutti gli aspetti dei rapporti umani. A lui si presentano dei problemi che il figlio unico non può conoscere: l'amore per il fratello maggiore e l'amore per il fratello minore, che sono dei sentimenti completamente diversi; la capacità di comunicare col fratello o la sorella, l'abitudine di solidarizzare.

In una famiglia numerosa, poi, ad ogni passo, anche nel gioco, il bambino si abitua a vivere in un collettivo⁴.

[...] L'idea centrale di Makarenko sulla famiglia è che nella società sovietica la famiglia educa bene i propri bambini nella misura in cui partecipa intensamente alla vita sociale, e riflette questa sua partecipazione nella vita familiare. Il principale metodo è quello dell'esempio, l'esempio di tutto il collettivo. L'educazione risiede contemporaneamente sia nell'organizzazione della famiglia che nell'organizzazione della società e nei loro legami reciproci. Il fine a cui tende l'educazione sovietica è di rendere tutti gli uomini felici. I genitori devono vedere i figli come futuri cittadini del paese e del mondo.

Makarenko spiega che è più facile educare in modo giusto un ragazzo, che rieducarlo; infatti il lavoro di rieducazione richiede maggiori energie, conoscenze, pazienza, e non tutti i genitori hanno queste qualità.

Il problema sta nel fatto che spesso i genitori, pur essendo buoni cittadini sovietici, a casa vivono alla vecchia maniera, facendo vivere i figli sotto l'arbitrio paterno, il quale tende a trattare duramente i figli.

Secondo Makarenko, bisogna arrivare a creare una famiglia che non sia subordinata al potere dittatoriale del padre, ma che rispetti i diritti di tutti quanti i suoi membri. I genitori devono riuscire ad essere stimati e

rispettati dai propri figli, mantenendo però vivo il principio secondo cui essi devono dirigere la famiglia ed educare i propri figli. Ogni genitore deve considerarsi un membro anziano del collettivo e non sentirsi un padrone incontrollato. Non deve mai dimenticare che non sta educando il figlio solo per la sua gioia personale, ma lo sta educando per farlo diventare un futuro cittadino, un futuro lavoratore. Inoltre il genitore deve avere nella sua mente uno scopo preciso e un programma per il lavoro di educazione, e non lasciare mai che l'educazione nasca e si svolga da sé.

Non deve separare le cose familiari dalle cose sociali, deve incarnare sia il volto del genitore, che il volto dell'uomo politico e civile. Deve mostrare questi tratti ai figli, così questi ultimi saranno orgogliosi dei successi e dei meriti che la società riconosce ai propri genitori.

Il bambino si educa sempre, in ogni momento della giornata e della vita, fuori e dentro casa. Per questo Makarenko ribadisce:

Che i genitori siano esigenti verso se stessi, che essi abbiano rispetto per la famiglia, che si controllino ad ogni passo, ecco il primo e principale metodo di educazione!⁵

Infine un genitore non deve mai credere che basta trovare una ricetta misteriosa per educare al meglio i figli, niente è utile se la personalità dell'educatore stesso rimane piena di difetti e non si modifica per essere da buon esempio per i propri ragazzi.

Spesso i genitori si giustificano di una sbagliata educazione dei propri figli per il poco tempo che hanno a disposizione. Ma una giusta educazione non prevede che i genitori passino troppo tempo con i ragazzi. In questo caso, infatti, si rischia di far sviluppare nel bambino un carattere passivo. Quindi Makarenko consiglia:

Voi dovete sapere che cosa fa, dove si trova, da chi è circondato il vostro bambino, ma dovete anche lasciargli la necessaria libertà, affinché egli non si trovi soltanto sotto la vostra influenza personale, ma sotto le molte e varie influenze della vita. Non crediate per questo di doverlo difendere timorosamente dalle influenze negative od anche ostili. Nella vita, infatti, egli dovrà comunque imbattersi in seduzioni di ogni genere. Dovete perciò educare in lui la capacità di orientarsi da solo, di lottare contro il male, di riconoscere ciò che è utile e ciò che è dannoso. E non si può sviluppare questa qualità mediante un'educazione isolata, tutta chiusa in se stessa. È perciò completamente naturale che voi lascia-

te che i vostri figli abbiano compagni di ogni genere; non perdeteli però mai di vista⁶.

La vera essenza del lavoro di educazione, spiega Makarenko, sta nell'organizzazione che non deve trascurare nessun minimo dettaglio. Per educare, conclude Makarenko, non occorre troppo tempo, ma bisogna essere capaci di utilizzare in modo intelligente anche il tempo limitato.

Un altro elemento dell'educazione è l'autorità dei genitori che si basa sul fatto che questi sono stati delegati dalla società ad educare i figli, futuri cittadini della patria. Spesso, però, questa autorità, che deve essere riconosciuta dai figli, viene esercitata male.

Secondo Makarenko esistono diversi tipi di autorità e ne elenca alcuni: 1) Autorità repressiva: è l'autorità più temibile e la più dannosa. È tenuta dal padre che fa vivere l'intera famiglia in uno stato di timore. La madre, infatti, incarna solo il ruolo della domestica. Questa autorità non educa i figli, ma, invece, insegna loro a tenersi lontani dal padre, genera la menzogna e sviluppa nel bambino sentimenti di crudeltà. Il bambino oppresso diventerà prepotente e, nel corso della sua vita, si vendicherà dell'oppressione subita nell'infanzia. 2) Autorità che mantiene la distanza: qui, l'obbedienza dei figli si ottiene parlando con loro il meno possibile, mantenendo una certa distanza ed intervenendo di rado ed in modo autoritario. 3) Autorità pedantesca: i genitori rivolgono maggior attenzione ai figli. Pretendono che i figli ascoltino ogni loro parola con venerazione. Danno le disposizioni con tono freddo, e queste disposizioni devono essere considerate come legge. I genitori che appartengono a questa categoria mettono in secondo piano lo sviluppo e l'interesse del proprio figlio; infatti, per loro, l'unica cosa importante è il controllo burocratico della famiglia. 4) Autorità del ragionamento: in questo caso i genitori ricolmano la vita infantile di infiniti insegnamenti e di discorsi edificanti. Sono convinti che la suprema saggezza pedagogica si ritrovi racchiusa nelle massime, dimenticando che i figli non sono degli adulti e non possono comprendere facilmente i loro ragionamenti. 5) Autorità dell'amore: secondo quest'altra tipologia di genitori, l'obbedienza da parte dei figli si ottiene se questi amano i genitori. Per ottenere tale amore bisogna mostrare ai bambini l'amore attraverso parole affettuose e carezze. Sono dei genitori immersi nell'affettività e nel sentimentalismo, e non vedono mai niente di cattivo. Secondo il loro ragionamento i figli devono fare tutto per amore dei genitori. In realtà, questo tipo di autorità forma dei figli egoisti, falsi e insinceri. 6) Autorità della bontà: anche

qui l'obbedienza del bambino viene organizzata attraverso l'amore e viene sollecitata con la cedevolezza, la dolcezza e la bontà dei genitori. I genitori vogliono rappresentarsi come genitori ideali che risolvono tutto e non sono avari. Sono pronti a sacrificare tutto, purché tutto vada bene.

Questo atteggiamento favorirà la crescita di ragazzi che comanderanno sui genitori. 7) Autorità dell'amicizia: in questo caso i genitori vedono i figli come amici. Se l'amicizia oltrepassa i limiti, l'educazione viene a mancare e si attiva il processo inverso, cioè saranno i figli ad educare i genitori. E in realtà mancherà anche l'amicizia poiché tra genitori e figli non ci sarà stima reciproca. 8) Autorità della corruzione: è il tipo più immorale di autorità che si dà quando l'obbedienza viene comprata con promesse e regali.

Altri sbagli che possono commettere i genitori nell'educazione, si manifestano ad esempio quando un genitore si attiene ad un tipo di autorità, mentre l'altro genitore si accosta ad un'altra tipologia di autorità. Altri genitori commettono l'errore di vivere come capita e non si accostano a nessun tipo di autorità. Altri ancora, invece, commettono lo sbaglio di non rivolgere alcuna attenzione ai propri figli perché preferiscono pensare solo alla propria tranquillità.

Makarenko spiega:

Il fondamento dell'autorità dei genitori può essere dato soltanto dalla vita e dal lavoro che essi svolgono, dal loro comportamento come cittadini, dalla loro condotta nella famiglia. La famiglia è una grande cosa, che conferisce molta responsabilità; i genitori la devono dirigere e ne rispondono di fronte alla società, di fronte alla loro stessa felicità e alla vita dei figli.

Continua Makarenko:

Soltanto quei genitori che vivono una vita completa, che sono dei veri cittadini del nostro paese, possono godere di una vera autorità presso i figli⁷.

L'esempio ideale di una autorità che porta ad una giusta educazione, è dato dall'autorità dell'aiuto. Alcune volte il bambino non sa come agire e ha bisogno di un aiuto, di un consiglio, che però non chiede esplicitamente. Sarà il genitore ad intuire questo bisogno e ad offrire al bambino il proprio aiuto, adottando o un approccio diretto, o scegliendo una formula scherzosa, o una disposizione o altrimenti un ordine. Spesso però è più proficuo lasciare agire il bambino da solo per abituarlo a superare gli ostacoli e a risolvere i problemi più complicati. In questo caso,

però, bisogna mostrargli la massima fiducia, dandogli, con la propria vicinanza, sicurezza e tranquillità. Il genitore dovrà essere per lui una guida prudente ed attenta. È proprio questo sistema di lasciargli una certa responsabilità che conferma l'autorità dei genitori.

Makarenko, ricomincia ad approfondire il discorso dell'educazione introducendo l'argomento della disciplina.

Dal cittadino sovietico noi esigiamo una disciplina assai più complessa. Esigiamo, infatti, che egli non solo capisca che cosa e perché deve adempiere un dato ordine, ma anche che egli cerchi attivamente di adempierlo nel modo migliore. Ma non basta. Noi esigiamo dal nostro cittadino che in ogni momento della sua vita egli sia pronto ad adempiere il suo dovere senza aspettare ordini o disposizioni, che egli abbia iniziativa e volontà creatrice. Confidiamo così che egli farà soltanto ciò che è effettivamente utile e necessario per la nostra società, per il nostro paese e non si fermerà di fronte ad alcuna difficoltà e ad alcun ostacolo. E viceversa dall'uomo sovietico noi esigiamo la capacità di astenersi dalle azioni che recano utile o piacere soltanto a lui personalmente, mentre possono causare del danno ad altri o a tutta la società. Oltre a ciò, noi esigiamo sempre dal nostro cittadino che egli non si limiti mai al ristretto ambito del suo lavoro, del suo settore, del suo tavolo, della sua famiglia, ma sappia vedere anche le opere degli uomini che lo circondano, la loro vita, la loro condotta, sappia aiutarli non solo con le parole, ma anche con i fatti, anche nel caso in cui deve per questo sacrificare una parte della sua tranquillità personale. E nei confronti dei nostri nemici, richiediamo da ogni cittadino un'opposizione decisa, una vigilanza costante, nonostante qualsiasi inconveniente o pericolo⁸.

La disciplina è un'altra componente dell'educazione. Secondo Makarenko e per la società sovietica, il disciplinato è colui che in ogni condizione sa scegliere la giusta condotta, la più utile per la società e grazie ai suoi sforzi riesce a superare gli ostacoli. Un cittadino sovietico per essere disciplinato deve essere educato alla politica, alla cultura generale. La disciplina si ottiene attraverso tutto il sistema di educazione, attraverso tutte le influenze a cui sono soggetti i giovani. La disciplina, infatti, non è un metodo di educazione, ma il risultato di essa. Infatti conferma Makarenko:

Una giusta disciplina è il coronamento dell'opera dell'educatore, coronamento a cui egli deve tendere con tutte le sue forze e valendosi di tutti i suoi mezzi a sua disposizione⁹.

Makarenko mostra la differenza tra la disciplina e un settore più ristretto del lavoro educativo, cioè il regime familiare. Mentre la disciplina è il risultato dell'opera educativa, il regime familiare è un mezzo e come mezzo non può essere usato in egual misura per tutte le condizioni. Non bisogna considerare il regime familiare come qualcosa di costante ed immutabile, perché ogni educazione persegue determinati scopi i quali mutano sempre e si complicano. I genitori, pertanto, devono scegliere il regime in base allo scopo, inoltre devono sottolineare la coerenza che deve avere il regime stesso, cioè uno scopo deve essere portato avanti tutti i giorni da tutti. Infine, devono tener presente che il regime familiare deve essere sviluppato e costruito come un sistema di lavoro.

Makarenko elenca le disposizioni, cioè le forme principali del regime che i genitori devono imparare a dare. La disposizione:

- 1) Non deve venir data con ironia, con grida, ma deve assomigliare ad una richiesta.
- 2) Deve essere adatta al bambino e non richiederli uno sforzo troppo grande.
- 3) Deve essere ragionevole, cioè non contrastare con il buon senso.
- 4) Non deve essere in contrasto con un'altra disposizione data da voi stessi o dall'altro genitore.

Una volta data, una disposizione deve essere eseguita senza fallo; è assai male che voi, dopo aver dato una disposizione, ve ne dimentichiate. In famiglia, come in ogni altra opera, è necessario un controllo costante e che non viene mai meno¹⁰.

Se il bambino non mette in atto le disposizioni, il genitore deve ripetere la disposizione con un tono più freddo, ed indagare sul perché il bimbo non ha eseguito la sua richiesta.

Se il regime si è sviluppato in modo giusto, allora non saranno necessari nemmeno i castighi.

Il castigo è una cosa assai difficile; esso richiede dall'educatore un tatto enorme e grandissima prudenza; perciò raccomandiamo ai genitori di evitare possibilmente i castighi e di cercare innanzi tutto di ripristinare un regime giusto¹¹.

6.2. Paola Marinangeli*

La famiglia: cellula primaria della società sovietica

Sono un maestro. Maestro da quando avevo diciassette anni. I primi sedici anni ho lavorato in una scuola ferroviaria. Sono figlio di un operaio ed ho insegnato nella fabbrica che comprendeva tutti i figli degli operai di dici [dieci] anni. Ciò avveniva ancora sotto il vecchio regime, nella vecchia scuola. Sono stato maestro e quindi direttore della scuola di fabbrica che comprendeva tutti i figli degli operai di un popoloso quartiere di lavoratori. Io stesso ero membro del collettivo operaio, membro di una famiglia di operai. [...] Dopo la rivoluzione il destino mi ha allontanato dalla famiglia. Ho lavorato per sedici anni con ragazzi che non avevano i genitori, che non avevano famiglia¹².

È interessante che sia Makarenko a presentare da sé la propria storia familiare¹³. Dalle sue parole scaturiscono molte tematiche che tratteremo di seguito, per ora sorge una domanda spontanea. Makarenko parla subito della sua origine: «Sono figlio di un operaio» e poco dopo lo ripete: «membro di una famiglia di operai»...perché?

Anton nasce nel 1888, nella Russia prerivoluzionaria. Come si è già detto, nel secolo XIX la famiglia russa aveva caratteristiche patriarcali.

L'autoritarismo paterno imponeva una stretta disciplina e il naturale passaggio da una generazione all'altra dello status sociale. Sul finire del secolo la situazione cominciava a cambiare, il modello familiare tradizionale vacillava.

La famiglia di Anton apparteneva alla categoria dei ferrovieri ed era una di quelle famiglie in cui l'autorità paterna era meno sentita, padre e figli erano istruiti, sapevano leggere e scrivere.

Nelle *Memorie* lasciate da Vitalij Semënovič Makarenko, fratello dell'educatore ucraino, si percepisce un rapporto difficile di Anton con la famiglia e soprattutto con il padre, Semën Grigor'evič Makarenko, che lo contrasta nel suo spirito di indipendenza. Tale conflitto non si esaurisce fino alla morte del padre avvenuta nel 1916.

I problemi di relazione che Makarenko affrontò in gioventù con la sua famiglia d'origine possono aver determinato, almeno in parte, un atteggiamento di disinteresse nei confronti dell'istituto familiare. Non diede mai grande importanza al matrimonio, anche se nel 1935 sposò

* P. MARINANGELI, *Uomo-natura e uomo-cultura. La famiglia nella formazione dell'individuo*. A. A. 2005-2006, pp. 22-27.

Galina Stakjevna Sal'ko, forse per adeguarsi ai cambiamenti del regime sovietico riguardo alla condizione familiare.

Una sua giovane visione della famiglia appare molto dura e severa. Dalle *Memorie del fratello* si legge che Anton a soli diciannove anni afferma:

La famiglia è un relitto dei tempi della schiavitù. Non ha alcun senso. In ogni caso giuro e prometto che io non mi sposerò mai e non avrò mai figli. Per di più nessuno corrompe moralmente i bambini come la famiglia, dove né il padre, né la madre hanno alcuna idea di educazione [...]¹⁴.

È curioso come, in piena sintonia con il linguaggio makarenkiano, nel dizionario etimologico¹⁵ si legge:

famiglia, lat. volg. **familja*, class. *familia*, collettivo di *famulus* 'l'insieme degli addetti alla famiglia' (V. FÀMULO) [...].

fàmulo, dal lat. *famulus* 'famiglio', 'servitore', di prob. orig. mediterr.

Proseguendo la breve ricerca, spinta dalla curiosità, dal dizionario della lingua italiana¹⁶ si legge:

famiglio (pl. -gli) [da *famiglia*; 1312] **sm. 1. ant.** servo [...].

famiglia (pl. -glie) [lat. *familia*; a. 1292] **sf.** [...] **4. ant.** complesso dei servitori [...].

Se vogliamo interpretare la parola 'famiglia' e la sua trasformazione etimologica dall'accezione antica a quella moderna di:

famiglia (pl. -glie) [lat. *familia*; a. 1292] **sf. 1.** Insieme di persone legate da vincoli di matrimonio, parentela o affinità e perlopiù conviventi [...]. **2. per estens.** l'insieme dei consanguinei di tutte le generazioni presenti e passate [...]¹⁷

dal punto di vista makarenkiano si può cogliere appieno il suo più antico significato. Ogni singolo all'interno del collettivo familiare ha la funzione di servire all'altro. I genitori servono a dare una guida ai figli, i figli, a loro volta, servono ai genitori per il principio di corresponsabilità che Makarenko esprime nel concetto di vita del collettivo, centro del suo pensiero pedagogico.

[...] Nel *Poema pedagogico*¹⁸ Makarenko mostra il principio fondamentale *sine qua non* la comunità può esistere. Ciascuno, nel bene e nel male, risponde delle proprie azioni di fronte al collettivo perché le conseguenze del proprio comportamento ricadono su tutto il reparto. Il singolo è responsabile verso il collettivo così come il collettivo lo è verso tutti i singoli.

La colonia "Gor'kij" rappresenta l'esempio "vivente" del collettivo come unica grande famiglia per i *besprizornye*, letteralmente "i senza tutela". Ma i ragazzi della colonia non sono tutti senza famiglia. Solo nella Prima parte del *Poema* vengono espressamente citate le origini familiari di alcuni ragazzi della colonia.

Franca Chiara Floris scrive:

[Makarenko] non vuole tener conto del passato più o meno gravemente delittuoso dei suoi ragazzi, non vuole dare neppure importanza alla loro provenienza familiare, perché l'ingresso nella colonia è come una "nuova nascita" ed è il collettivo il "grembo materno" che darà forma all'"uomo nuovo socialista", la madre che lo nutrirà con i principi dell'educazione nuova, il padre che lo tempererà per affrontare la vita¹⁹.

Il tema del collettivo è presente in tutte le opere di Makarenko, anche in quelle più espressamente relative all'educazione familiare. Nella conferenza dell'8 Febbraio 1939, in cui Makarenko parla del suo progetto, *Libro per i genitori*, dice:

scrivo un libro che conterà di quattro volumi. Il primo volume è dedicato ai problemi della famiglia come collettivo. In questo primo volume [l'unico che riuscirà a scrivere prima di venire a mancare il 1 Aprile 1939] ho voluto mostrare che, per educare con successo un ragazzo, la famiglia deve essere innanzi tutto un collettivo sovietico²⁰.

F. C. Floris, nel suo testo, illustra come, nella pedagogia makarenkiana, ci sia sempre stato un reale interesse per l'educazione familiare. Nell'intento di dare ai genitori alcuni consigli per l'educazione dei figli, Makarenko dimostra il presupposto secondo il quale la mano-guida della famiglia sia importante per la base formativa di ciascuno, perché essa porti alla creazione di un "uomo nuovo".

Analizzando la pedagogia familiare makarenkiana, F. C. Floris ipotizza il possibile trasferimento delle caratteristiche della famiglia nel sistema del collettivo. Se si mette a confronto il sistema-famiglia con il si-

stema-collettivo si scorgono alcune assonanze: l'influsso del singolo sugli altri, l'importanza dell'organizzazione e la capacità di ottenere delle risorse positive, anche laddove sono presenti premesse negative.

«La famiglia è infatti un tipo di collettivo particolare»²¹.

Come abbiamo già detto, nel *Poema pedagogico* Makarenko non considera affatto quanto incida su ogni persona il modello di genitore avuto nella famiglia d'origine, perché crede fermamente che all'interno del collettivo ogni handicap può divenire risorsa.

Ciò nonostante Makarenko, in *Consigli ai genitori*, esorta i padri e le madri a comportarsi sempre secondo i valori che essi stessi insegnano perché il loro esempio raggiunge i figli anche quando questi non vedono direttamente il loro comportamento.

La vostra condotta è la cosa più decisiva. Non crediate di educare il bambino soltanto quando conversate con lui o lo istruite o gli date un ordine. Voi lo educate in ogni momento della vostra vita, anche quando non siete a casa. Come vi vestite, come parlate con le altre persone e delle altre persone, come vi rallegrate o vi rattristate, come vi comportate con gli amici o con i nemici, come ridete, come leggete il giornale – tutto ciò ha una grande importanza per il vostro bambino²².

Makarenko ammonisce quei genitori che sperano che tutto proceda da sé, che l'educazione dei propri figli avvenga spontaneamente: «I figli si devono aiutare al momento giusto, fermare al momento giusto, guidare.» Ma allo stesso tempo si chiede in quale misura bisogna «prendergli la mano».

Il genitore ha il compito di «organizzare il carattere: il coraggio, la capacità di frenarsi, la capacità di guidare i propri sentimenti, la capacità di superare gli ostacoli».

In questo senso possiamo affermare che Makarenko assume, per i *besprizornye* della colonia "Gor'kij", la figura genitoriale che a loro manca all'interno del collettivo: la figura di padre.

I ragazzi della colonia mi amavano come si può amare un padre, ma nel contempo io avevo ottenuto che non vi fossero parole tenere, contatti affettuosi. Non per questo l'amore ne soffriva. Essi avevano imparato a manifestare il loro affetto in una forma naturale, semplice e contenuta²³.

C'è un compito ulteriore che la famiglia deve assolvere, quello dell'educazione culturale, che non è assolutamente, secondo Makarenko, una prerogativa affidata alla scuola o alla società.

In una famiglia in cui gli stessi genitori non leggono giornali, non leggono libri, non vanno a teatro o al cinema, non si interessano alle esposizioni, ai musei, è naturalmente assai difficile educare dal punto di vista culturale un ragazzo. [...] Al contrario, in una famiglia in cui gli stessi genitori vivono una vita culturale attiva, in cui il giornale e il libro rappresentano degli elementi indispensabili [...] l'educazione culturale avrà luogo anche quando i genitori non vi pensano. Non se ne deve trarre naturalmente la deduzione che l'educazione delle abitudini culturali possa aver luogo spontaneamente [...]. La spontaneità in questa cosa, come in ogni altra, può causare un grande danno, diminuire la qualità dell'educazione, lasciare molte cose non chiare e causare molti errori²⁴.

La famiglia, comunque, non è l'unica fonte di crescita per il bambino. È la vita stessa, a volte, a formare l'uomo.

Makarenko scrive nei suoi *Consigli ai genitori*:

dovete [lasciare al bambino] la necessaria libertà, affinché egli non si trovi soltanto sotto la vostra influenza personale, ma sotto le molte e varie influenze della vita. Non crediate per questo di doverlo difendere timorosamente dalle influenze negative od anche ostili. Nella vita, infatti, egli dovrà comunque imbattersi in seduzioni d'ogni genere, in persone dannose ed estranee, in circostanze di vario genere. Dovete perciò educare in lui la capacità di orientarsi da solo, di lottare contro il male, di riconoscere ciò che è utile e ciò che è dannoso²⁵.

Capitolo settimo

Le donne del *Poema*

7.1. *Angela Lauria**

Makarenko e le ragazze

Il *Poema pedagogico* è un romanzo che contiene il motore della pedagogia makarenkiana, potrebbe essere definito come “il vangelo pedagogico” o “il diario pedagogico” del pensiero fondante della pedagogia delle prospettive e dello stesso collettivo.

Il *Poema* è un viaggio, il viaggio della crescita professionale di Makarenko, si può notare il progresso interiore di quest'uomo, lo “scoppio” della sua esperienza in questo ambito, che da acerba è riuscita a maturare grazie ai suoi tentativi metodologici, sperimentando e anche sbagliando, e così facendo è riuscito nel suo intento: rieducazione dei coraggiosi.

Nelle pagine del romanzo vengono descritti molti personaggi tra cui Zadorov, Karabanov, che sono l'esempio vivente della riuscita del “metodo Makarenko”; ma quel che stupisce è l'approccio di Makarenko con alcune figure femminili della colonia.

È da sottolineare che la colonia “Gor'kij” è la prima e l'unica in tutta l'Unione Sovietica a sperimentare l'educazione mista, che all'epoca, nelle colonie di correzione, era vietata dalla legge.

Qui di seguito, e in alcune pagine a seguire, vengono riportati alcuni episodi, narrati nel *Poema pedagogico*, di due personaggi femminili: Raisa Sokolova e Vera Berezovskaja, accomunate da uno stesso problema: l'aborto. In questi due casi si può notare innanzitutto il modo di porsi di Makarenko nei riguardi delle donne, e le modalità dell'intervento pedagogico al riguardo e la valenza pedagogica che egli dà in ognuno di questi episodi.

[...] A gennaio, inaspettatamente, Raisa arrivò alla colonia con tutto il suo bagaglio, asserendo di essere stata mandata in vacanza. Ma non aveva alcun documento che comprovasse quelle vacanze e dal suo modo di comportarsi era

* A. LAURIA, *Detenzione femminile. Madri e figli in carcere*. A. A. 2005-2006, pp. 74-83.

chiaro che non aveva la minima intenzione di tornarsene a Kiev. Ad una mia richiesta di chiarimenti la facoltà operaia di Kiev riferì che Raisa Sokolova aveva smesso di frequentare le lezioni ed era partita dal pensionarlo universitario per chissà dove. La cosa era chiarita. [...] In marzo mi si rivolse la Osipova con un inquietante dubbio: da alcuni indizi, Raisa pareva essere incinta. Mi raggelai. Ci venivamo a trovare in una situazione difficilissima, pensate: una ragazza incinta in una colonia di rieducandi minorenni.

[...] Mi spaventava anche la situazione all'interno della colonia stessa, e la posizione di Raisa in quanto rieducando. Pregai la Osipova di parlare a Raisa a cuore aperto.

Raisa negò decisamente la gravidanza e si offese persino [...].

Ma dopo una settimana fu la volta di Zadorov a chiamarmi di sera nel cortile per parlarmi da solo a solo.

- Lo sa che Raisa è incinta?

[...] Chiamai da me Raisa, e le chiesi:

- Dimmi la verità, Raisa, sei incinta?

- Perché mi stanno tutti addosso? Sono più appiccicosi della pece: sei incinta, sei incinta! Non è vero, la volete capite o no?

Raisa si mise a piangere.

- Vedi Raisa, se sei incinta non lo devi nascondere. Ti aiuteremmo a trovare un lavoro, anche qui da noi, ti aiuteremmo anche con denaro. Ma bisogna pur preparare tutto per il bambino, cucirgli qualcosa...

- Non è vero! Non voglio nessun lavoro, mi lasci stare!

- Bene v'è pure.

Così non si venne a capo di niente. La si sarebbe potuta mandare da un medico per un controllo, ma su questa questione le opinioni dei pedagoghi erano discordi. Alcuni insistevano perché si chiarisse la faccenda al più presto, altri mi sostenevano, ricordando che per una ragazza una simile visita può essere penosa e umiliante e che, in fin dei conti, non ce n'era nemmeno bisogno, tanto la verità prima o poi sarebbe emersa da sola. E poi, non c'era motivo di avere fretta, se anche Raisa era incinta, non poteva essere oltre il quinto mese. Meglio attendere che si calmasse e si abituasse all'idea e dopo poco non le sarebbe più stato possibile nascondere.

Raisa fu lasciata in pace...¹

A questo punto bisogna soffermarsi e riflettere sul fatto che forse Makarenko abbia sbagliato a lasciarla così, senza più parlarle, magari chissà, si sarebbe convinta e avrebbe accettato l'aiuto del suo "maestro" se avesse continuato a spronarla e non sarebbe accaduto ciò che poi è successo: la ragazza ha partorito ed ha ammazzato il bambino.

Dopo tre mesi processarono Raisa. L'intero consiglio pedagogico della colonia Gor'kij fu convocato in tribunale. In tribunale la psicologia e la teoria del pudore ebbero la meglio. Il giudice ci rimproverò di non aver saputo educare nella giusta ottica. Noi non eravamo certo in grado di protestare. Poi mi chiamarono da parte e mi chiesero:

- Può prenderla di nuovo nella colonia?
- Certamente.

Raisa fu condannata a otto anni con la condizionale e immediatamente consegnata alla colonia sotto responsabilità diretta di quest'ultima [...].

Mi affrettai a procurarle un lavoro in una fabbrica di maglieria.

In seguito la incontrai parecchie volte in città. Nel 1928 arrivai in quella città per affari e ad un tratto dietro il buffet di una mensa vidi Raisa e la riconobbi immediatamente: era ingrassata ma al tempo stesso sembrava più muscolosa e slanciata.

- Come ti va?
- Bene. Lavoro al buffet. Due bambini e un bravo marito.
- Korneev?
- Eh no, - sorrise, - roba passata. L'hanno sgozzato per la strada che è già molto... ma sa una cosa, Anton Semënovič?
- Cosa?
- Grazie per non avermi rovinata. Da quando andai in fabbrica, diedi un taglio al passato².

A questo punto c'è da dire che vi è una riuscita di quello che Makarenko si era prefisso in partenza e cioè far uscire questa ragazza dal suo problema e riportarla sulla strada di una vita normale. La riuscita c'è stata anche però in seguito al suo errore (come detto poc'anzi).

Nell'episodio di questa ragazza fa capolino la concezione di Makarenko per quanto riguarda la rieducazione. Essa è l'azione efficace rivolta a inserire nel collettivo ragazzi asociali o antisociali in senso assoluto.

La rieducazione deve considerarsi come quel particolare momento dell'educazione nel quale l'iniziazione "esplosiva" alla vita del collettivo avviene a partire da una situazione di chiusura asociale o antisociale, indipendentemente dalla causa che l'ha determinata: l'abbandono, il disordine dell'ambiente o della società, la cattiva educazione istituzionale o familiare. In questo caso la causa dell'infanticidio, dell'azione deviante rieducata, è "una conseguenza della causa" del suo comportamento deviante del passato.

[...] Nella storia di Vera Berezovskaja sembra esserci una contraddizione di Makarenko rispetto all'episodio raccontato precedentemente in

un primo momento, però nel finale della storia della ragazza lui torna sui suoi passi: Vera appena lo conosce e prima di fare ingresso nella colonia, gli dice di essere incinta, lui per tutta risposta le dice di abortire; successivamente, la ragazza è di nuovo incinta e avverte Makarenko che vuole abortire, ma lui glielo vieta.

Questa contraddizione cosa sta a significare? Ha valenza pedagogica? È una sorta di punizione? O vuole mettere al corrente la ragazza che la vita non è un gioco e che quindi a questo punto è meglio che si cresce?

E allora perché nel caso di Raisa le ha offerto sin dall'inizio l'aiuto? Forse era la sua inesperienza al caso che l'ha fatto agire così?

Tutto comincia così:

[...] era accaduto d'inverno. Ero andato ad accompagnare alla stazione Marija Kondra'tevna Bokova per mandare tramite lei a Char'kov un pacco urgente. Avevo visto Marija Kondra'tevna discutere accalorandosi con un agente della polizia ferroviaria, sulla banchina. L'agente teneva per un braccio una ragazza di sedici anni, che calzava galosce al posto delle scarpe. Sulle spalle aveva una corta mantella fuori moda, probabilmente dono di qualche brava signora d'altri tempi. Il capo scoperto della ragazza aveva un aspetto terribile: i capelli biondi e spettinati non erano nemmeno più biondi, da una parte erano ammicchiati in una specie di cuscinetto dietro un'orecchia, mentre sulla fronte e sulle guance ricadevano in ciocche scure e appiccicose. Cercando di divincolarsi dalla presa dell'agente, la ragazza sorrideva civettando. Era molto bella. Ma quegli occhi ridenti e vivaci riuscii a intravedere i bagliori della disperazione impotente di un animaletto braccato. Il suo sorriso era la sua unica forma di difesa, la sua piccola diplomazia.

L'agente stava dicendo a Marija:

- Lei fa presto a parlare, compagna, ma siamo noi che passiamo dei guai, con queste. La settimana scorsa non eri tu sul treno?... Ubriaca?
- Ubriaca io? E quando mai? S'inventa tutto!- la ragazza sorrise all'agente in modo affascinante e a un tratto liberò bruscamente la mano portandosela rapidamente alle labbra, come se avesse sentito un forte dolore. Poi con calma, bamboleggiando, disse: - Eccomi libera!

L'agente si mosse per riafferrarla, ma quella saltò indietro e si mise a ridere rumorosamente, incurante della folla che ci aveva attorniat. Marija Kondrat'evna si voltò smarrita e mi vide:

- Anton Semënovič, mio caro!...

Mi tirò in disparte e mi sussurrò eccitata:

- senta, che orrore! Ma pensi, come è possibile? È una donna, una bellissima donna!... del resto, se anche non fosse bella,.. non è possibile e basta...
- Marija Kondrat'evna, cosa vuole lei da me?
- Come, cosa? Non faccia finta di niente, bandito!
- Oh, ma guarda un pò...
- Sì, bandito! Sempre a calcolare se le conviene o no, eh? Questa non le conviene, vero? Questa la vuol lasciare agli agenti, eh?
- Ma ci pensi, se la immagina una prostituta... in un collettivo di ragazzi?
- La smetta con i suoi ragionamenti, disgraziato... pedagogo!

Impallidii per l'offesa e dissi, furioso:

- Va bene! Verrà subito con me, alla colonia!

[...] Marija Kondrat'evna portò la ragazza vicino a me, mentre quella continuava a sorridere.

- Le affido Vera Berezovskaia. È d'accordo di venire alla colonia... Vera, questo è il direttore, badi che è una persona molto buona, si troverà bene, con lui.

Vera sorrise anche a me:

- Verrò... perché no?

[...] Vera... mi domandò allegramente:

- Cosa farò alla colonia?
- Studierai e lavorerai.

Vera tacque a lungo, poi disse con voce capricciosa, "donesca":

- Oh Signore!.. (sic) non studierò, non ci pensi nemmeno.

[...] dissi piano a Vera, in modo che non sentisse Soroka, che stava a cassetta:

- Da noi tutti i ragazzi e le ragazze studiano e così farai anche tu. studierai bene. E arriverà anche per te una vita migliore.

[...] Vera mormorò:

- Le dirò una cosa...
- Parla.
- Sa,... sono incinta.

Dopo qualche minuto le chiesi:

- Non te lo sarai inventata?
- Ma no... E perché dovrei inventarmelo?... parola d'onore, è vero.

In lontananza brillavano le luci delle colonia. Ricominciammo a parlare sottovoce. Dissi a Vera:

- Faremo l'aborto. Di quanti mesi?
- Due.
- Lo faremo.

- Mi rideranno dietro.
- Chi?
- I vostri ragazzi...
- Non lo saprà nessuno.
- Lo sapranno...
- No. Lo sapremo solo io e te. E nessun altro.

Vera rise sfrontatamente:

- Lo racconti a qualcun altro.

Tacqui...

[...] Dopo una settimana dichiarai in colonia che Vera doveva essere ricoverata in ospedale perché soffriva di reni. Dall'ospedale tornò triste e rassegnata e mi chiese quietamente:

- Cosa devo fare, ora?

Ci pensai un attimo e risposi semplicemente:

- Ora cominceremo pian piano a vivere³.

Qui si potrebbe dire che Makarenko tiene presente una delle più notevoli tradizioni della comune e cioè il principio secondo cui non occorre, anzi è vietato, interessarsi del passato di una persona, ma chiuderselo alle spalle e guardare avanti e costruire una nuova vita.

Egli affermava questo:

È molto più facile educare bene e normalmente un bambino che rieducarlo. Una educazione buona fin dalla prima infanzia non è cosa così difficile come può sembrare a molti... completamente diverse stanno le cose con la rieducazione. Se voi avete educato il vostro bambino falsamente, se avete tralasciato qualcosa, se avete posto troppo poca attenzione al bambino oppure siete stati troppo comodi e avete trascurato il bambino, allora molto dovrà essere riformato e corretto. E proprio questo lavoro del correggere e del rieducare non è più così facile. La rieducazione esige sia maggior sapere e maggior pazienza.

Sembra proprio quello che gli accade con Vera, infatti egli stesso nel *Poema* scrive così: «Vera fu una di quelle rieducande il cui costo di produzione fu per me altissimo, così alto da superare ogni preventivo»⁴.

La storia di Vera si conclude così:

Nei primi tempi dopo la sua «malattia renale», Vera era rimasta taciturna e si occupava solo del suo lavoro. Ma non appena un po' di colorito tornò sulle sue guance e qualche millimetro di grasso arrotondò le sue forme Vera riprese subito a colpire per i suoi colori, per lo sguardo, per le spalle, la voce e

l'andatura. L'avevo spesso sorpresa in qualche angolo in compagnia di figure non identificate [...].

Uno di questi casi difficili fu appunto per me Vera Berezovskaja. Mi diede parecchi fastidi dopo il nostro trasferimento e io sospettavo che avesse avuto il tempo d'intrecciare nuovi fili alla sua vita. Parlare con Vera era una cosa da fare con la massima delicatezza. Si offendeva per niente, faceva i capricci e scappava andandosi a nascondere da qualche parte nel fieno per piangere in pace. Ciò non le impediva di formare sempre nuove coppie che era facile sciogliere solo perché i componenti maschili temevano più di ogni altra cosa l'idea di doversi trovare al centro del consiglio dei comandanti...

[...] Alla fine Vera capì che i membri della colonia non erano i più adatti per dei romanzetti e trasferì le sue avventure amorose in una zona meno impegnativa. Le spuntò accanto il giovane telegrafista di Ryžov.

[...] Vera aveva perso ogni ritegno e appena aveva un minuto libero si precipitava all'appuntamento. Se mi incontrava arrossiva, si aggiustava i capelli e scantonava.

Ma arrivò anche la sua ora. Venne nel mio studio una sera tardi, si mise comoda, accavallò le gambe, arrossì e abbassò gli occhi, ma mi disse, forte, quasi con strafotenza:

- Devo parlarle.
- Prego - le risposi in tono ufficiale.
- Devo abortire.
- Davvero?
- Sì. La prego di farmi un biglietto per l'ospedale.
- La guardai senza parlare. Lei abbassò la testa.
- Ecco tutto...

Rimasi ancora un attimo in silenzio. Vera cercava di fissarmi di sottocchi e proprio da quello sguardo capii che aveva perso ogni pudore: erano sfacciati i suoi occhi, il belletto sulla faccia e il tono della voce.

- Partorirai, - le dissi seccamente.
- Vera mi guardò tra il truce e il civettuolo e girò la testa:
- No, non voglio.

Non le risposi. Chiusi i cassetti della scrivania e mi misi il berretto. Lei si alzò continuando a guardarmi in quella maniera scomoda, di traverso.

- Andiamo, è ora di dormire, - dissi.
- Ma a me serve... il biglietto. Non posso aspettare. Cerchi di capire!

Entrammo nella camera buia del consiglio dei comandanti e ci fermammo.

- Ti ho parlato seriamente e non cambierò la mia decisione. Nessun aborto! Avrai il bambino.
- Ah!- gridò Vera e scappò via sbattendo la porta [...].

[...] A settembre Vera ebbe il bambino.

Vera dimostrò di possedere un buon talento materno, era piena di cure, di affetto e di buon senso. Che altro potevo volere? Ebbe un lavoro nella nostra stessa ragioneria⁵.

A conclusione di ciò si lascia libera interpretazione del perché Makarenko si sia comportato così: voleva farle assumere le sue responsabilità del gesto che ha fatto? Voleva “punirla” per un fine rieducativo?

Capitolo ottavo

La pedagogia dell'antipedagogia

8.1. Daniela Catalano*

La riabilitazione di Anton Bratčenko

Anton Bratčenko fu uno dei tanti giovani sbandati e besprizornye della colonia "Gor'kij" gestita da Makarenko e dai suoi collaboratori: Kalina Ivanovič, Lidija Petrovna ed Ekaterina Grigor'evna.

Nel 1921 il collettivo presentava personalità con caratteristiche molto sviluppate, ma con un bagaglio culturale assai limitato.

La stragrande maggioranza di essi era scarsamente istruita o del tutto analfabeta; erano abituati alla sporcizia ed assumevano con le persone un atteggiamento di costante difesa, spesso minaccioso.

Tra queste personalità spiccava Bratčenko¹. Questi aveva un temperamento energico ed orgoglioso. Il suo amore per gli animali lo portò ad una rinascita. Piano piano si integrò nella colonia e nei suoi episodi spiacevoli.

[...] nella mia stanza ancora pulsano gli ultimi battiti della giornata di lavoro, c'è ancora seduto Kalina Ivanovič, preso da una delle sue solite generalizzazioni, qualcuno dei ragazzi più curiosi ciondola ancora, sulla porta Bratčenko e Gud si preparano all'attacco di turno contro Kalina Ivanovič per la questione dei foraggi e, all'improvviso, piomba dentro un ragazzo gridando: - Nel dormitorio si scannano!

[...] A poco a poco i ragazzi si accorgono della mia presenza e tacciono.

[...] I coltelli spariscono, i pugni si abbassano, insulti e imprecazioni restano sospesi in aria. [...] Ora, improvvisamente, esplodo. Esplodo con autentica rabbia, e con la netta consapevolezza di dovermi comportare così: - I coltelli sul tavolo! Subito, diavolo!

[...] Passano un paio di mesi. Nel frattempo i focolai di ostilità covano negli angoli, nascostamente, e se tentano di divampare vengono immediatamente soffocati dal collettivo, autonomamente. Ma di nuovo, improvvisamente, scop-

* D. CATALANO, *Un cavallo per amico. L'ippoterapia e le sue dimensioni pedagogiche*. A. A. 2006-2007, pp. 49-58.

pia la «bomba» e di nuovo i ragazzi, imbestialiti e persa ogni sembianza umana, s'inseguono con i coltelli in pugno².

Questo fu solo uno dei tanti episodi in cui Bratčenko fu il protagonista. Divenne stalliere capo dopo il passaggio di Gud al laboratorio di calzoleria. Trascorreva le giornate montando l'alto e smunto Sauro e una cavalla tozza dalle zampe storte, da lui battezzata Banditka.

Anton Bratčenko aveva sempre una voglia matta di attaccar briga, sapeva scambiare insulti con qualunque avversario e aveva sempre la risposta pronta, anche con toni di scherno.

Anton a differenza degli altri non era un ragazzo abbandonato; il padre era fornaio in città ed aveva anche la madre. Era figlio unico ma fin da piccolo aveva manifestato ribrezzo per la sua famiglia, ed in casa ci stava solo la notte. In breve tempo strinse amicizia con tutti i ladri ed i vagabondi della città.

Si era distinto nel corso di alcune imprese notevoli ed ardite, era finito più volte in guardina ed infine era approdato alla colonia. Aveva quindici anni, era bello, slanciato, ricciuto, ed aveva gli occhi azzurri. Aveva un carattere gioioso, era socievole, e non poteva restare solo neanche un minuto. Aveva imparato a leggere chissà dove e conosceva tutti i libri di avventure, ma non aveva nessuna voglia di studiare.

Nella colonia non rubò mai nulla e gli piaceva la verità, ma era assolutamente incapace di capire la logica della disciplina, che accettava soltanto quando si trovava d'accordo con le sue idee. I primi tempi si allontanava dalla colonia spesso, ma dopo due o tre giorni ritornava senza provare alcun rimorso. Non ammetteva alcun obbligo imposto dall'ordinamento della colonia, temeva il suo direttore, ma non ascoltava i suoi rimproveri. Assumeva un atteggiamento rude, accusando chiunque andasse contro i suoi principi³.

La condotta di Anton nella colonia fu ben presto condizionata dal suo grande amore per i cavalli e per il suo lavoro di stalliere. Passava il giorno e la notte nella stalla, portava via il letame, attaccava in continuazione i cavalli pulendo morsi e imbrache, cavalcava con qualunque tempo⁴.

Anton era sempre circondato da due o tre ragazzi innamorati di lui come lui lo era dei cavalli. Bratčenko li assoggettava ad una disciplina rigorosa e pertanto nella stalla regnava sempre un ordine assoluto: ogni cosa era al suo posto, i finimenti erano disposti in bell'ordine, i carri con le stanghe ben allineate, i cavalli in ordine con le criniere pettinate e le code annodate⁵.

Bratčenko partecipò a numerosi episodi della colonia e fu proprio in un avvenimento particolare che il nostro Anton dimostrò tutto il suo amore per i cavalli e la sua rabbia verso chi si prendeva gioco di loro.

Una volta a giugno, a tarda sera, arrivarono da me di corsa alcuni ragazzi:

- Kozyr' sta male, sta morendo...
- Come, sta morendo?
- Muore: è caldo e non respira.

[...] Bisognava trovare subito un medico. Mandai a chiamare Anton. Lui arrivò già prevenuto contro qualunque mio ordine.

- Anton, attacca subito i cavalli, bisogna correre in città...
- [...] Non andrò da nessuna parte e non darò i cavalli a nessuno! Hanno corso tutto il giorno, non si sono ancora raffreddati, vada a vedere! Non andrò in nessun posto!
- Bisogna andare a prendere un medico, hai capito?
- Non me ne frega niente dei vostri malati! Anche Sauro è malato, ma per lui nessuno chiama il dottore⁶!

L'episodio, molto importante per Bratčenko, si concluse pertanto con l'abbandono di questi della colonia. Se ne andò in lacrime vagando per la strada, e soltanto dopo due giorni vi fece ritorno prendendo il suo posto alla stalla e inveendo contro chiunque osasse avvicinarsi ai cavalli.

Anton afferrò con una mano la lanterna e con l'altra mi trascinò verso Sauro. Il cavallo aveva effettivamente il garrese piegato, ma sulla piaga c'era già una pezzuola bianca che Anton sollevò con cura e poi rimise a posto.

- Ci ho messo dello xeroformio, - disse serio.
- Però che diritto avevi di venire di tua iniziativa nella stalla a impartire punizioni e a picchiare?
- E che crede che abbia finito? Meglio che non mi capiti a tiro, quello, se no lo pesto.

[...] Non trovai il coraggio di arrabbiarmi con Anton: era troppo convinto del diritto suo e dei cavalli.

- Senti, Anton, per aver picchiato i ragazzi, questa sera resterai agli arresti nella mia stanza⁷.

Dopo un susseguirsi di rimproveri, minacce, incomprensioni, tra Bratčenko ed il suo direttore nacque una sorta di amore. La passione del ragazzo per i cavalli, portò una ventata di freschezza all'interno della colonia; l'amore indiscusso per gli animali ha cambiato le personalità di

molti rieducandi, Bratčenko per primo. I cavalli con la loro voglia di libertà hanno saputo creare un'atmosfera pulita, pura, di speranza.

«Nell'inverno del 1922 io e Anton dovemmo far fronte a giorni duri. Il campo [...] non diede nè grano nè paglia. [...] A gennaio restammo senza foraggio»⁸.

Bratčenko pur di soddisfare tutte le esigenze dei suoi amati cavalli si ingegna qualsiasi mezzo pur di non far mancare loro nulla anche a costo di mettere in imbarazzo la colonia e il suo collettivo.

Un'aneddoto da ricordare è sicuramente quello in cui la Gor'kij rimase in condizione di bisogno a causa del rigido inverno, proprio nell'anno 1922.

Così arrivammo alla catastrofe finale. Bratčenko, in lacrime, mi comunicò che i cavalli non mangiavano ormai da due giorni. [...] Anton puliva la stalla piangendo e bestemmiando, ma ormai non aveva nessun altro lavoro da fare. I cavalli giacevano sul pavimento e questa era la cosa che più preoccupava Anton.

Il giorno dopo Kalina Ivanovič tornò dalla città incollerito e smarrito.

- Cosa farai, ora? Non danno più niente, che fare?

Anton se ne stava vicino alla porta e taceva. [...] Anton spinse forte la porta e schizzò fuori dalla stanza.

Dopo un'ora mi dissero che se n'era andato dalla colonia.

[...] Il giorno dopo ricomparve, accompagnato da uno del villaggio con un carro di paglia. [...].

- Questo ragazzo per strada mi ha detto che qui si accetta l'imposta in natura...

- Quale ragazzo?

Anton sbirciava dalla stalla e mi faceva dei segni incomprensibili.

Kalina Ivanovič, confuso, mascherò un sorriso con la pipa e mi prese in disparte:

- Cosa intendi fare? Accettiamo questo incarico, poi si vedrà.

- [...] Scarichi. E poi passi in ufficio per la ricevuta.

Se ne andò. Bratčenko lavorava tutto allegro nella stalla con i suoi compari e cantava persino.

[...] In seguito accettammo altri due carri di foraggio e una quarantina di pud di avena⁹.

Ben presto si sparse la voce e il commissario distrettuale per l'alimentazione Ageev convocò Makarenko per chiarire la questione.

In aprile irrupero nella colonia un carro leggero trascinato da due cavalli morelli e nel mio studio Bratčenko spaventatissimo.

- Sta venendo qui, - ansimò.
 - Chi?
 - Deve essere per la storia della paglia... Uno arrabbiato.
- Si sedette dietro la stufa e si calmò.

[...] Anton uscì da dietro la stufa e si mise a guardare quel commissario distrettuale inviperito. E a un tratto cominciò a ronzare come un maggiolino a voce bassa:

- Nessuno starebbe a guardare se si tratta di un'imposta in natura o di qualcos'altro, quando i cavalli non mangiano da quattro giorni. Se i suoi morelli per quattro giorni avessero avuto solo il giornale da leggere, crede che sarebbe arrivato tanto di volata nella colonia?

Ageev si fermò stupito:

- E tu chi sei? Cosa ci fai qui?
- È il nostro stalliere capo, anche lui è più o meno parte in causa, - dissi.
- [...] Dove l'ha trovato, questo bravo ragazzo?
- Li facciamo noi, - sorrisi¹⁰.

Di esempi relativi alla vita di Bratčenko all'interno della Gor'kij ce ne sono a decine nel *Poema pedagogico* e non basterebbe l'intero elaborato per descrivere gli episodi che colpirono il rieducando ed il suo direttore.

Tra di loro nacque una complicità molto forte come ad essere l'uno lo specchio dell'altro. Rieducando e maestro affrontarono ogni esperienza insieme traendo insegnamenti l'uno dall'altro.

La sua permanenza alla colonia fu caratterizzata solo ed esclusivamente per il suo amore verso i cavalli. Li amava per il semplice fatto che erano cavalli vivi e qualsiasi lavoro troppo pesante che veniva appioppato ai suoi animali, reagiva offendendo e andando fuori dai gangheri.

Anton a poco a poco imparò la semplicità e l'amore per la vita. I suoi animali venivano al primo posto.

[...] Il Piccolo e la Banditka non erano più buoni a nulla e con loro non si poteva più lavorare.

[...] Anton interpretava le concioni di Kalina Ivanovič come un preciso ordine di non lasciare uscire i cavalli per nessun lavoro.

[...] Nella seconda colonia avevamo già approntato una stalla e appena iniziata la primavera bisognava trasferirvi due cavalli per l'aratura e per la semina. Solo che non c'erano cavalli validi da trasferire.

Una volta parlando con Černenk, presidente della RKI provinciale, gli avevo fatte presenti le nostre difficoltà: con le scorte morte ci saremmo arrangiati alla meglio, per la primavera sarebbero bastate, ma con i cavalli eravamo nei guai.

[...] Il giorno dopo Kalina Ivanovič e Anton entrarono trionfalmente nella colonia. [...] Anton non si degnò nemmeno di girare la testa dalla nostra parte: tutti gli esseri viventi per lui avevano perso il loro valore, eccetto i tre morelli legati dietro al nostro carro.

Kalina Ivanovič scese dal carro, si scosse la paglia dalla giacca e disse ad Anton:

- Bada di sistemarli come si deve, questi non sono una Banditka qualunque!

Anton, data una serie di secche disposizioni ai suoi aiutanti, esiliò i suoi ex preferiti nelle posizioni più lontane e più scomode, minacciò di botte i curiosi che cominciavano a ficcanasare nella stalla e rispose a Kalina Ivanovič in tono amichevolmente rude:

- Voglio dei finimenti come si deve, Kalina Ivanovič, questa robaccia non va più bene.

I cavalli erano tutti morelli, alti e ben pasciuti. Avevano portato con sé i loro vecchi nomi, e questi suonavano alle orecchie dei ragazzi come un marchio di razza. Si chiamavano Belva, Nibbio e Mary.

Belva ci deluse presto: era un bel puledro, sì, ma per niente adatto alla fatiche agricole: gli mancava subito il fiato e si stancava. Al contrario, Nibbio e Mary si rivelarono cavalli buoni per ogni uso, forti, pacifici e belli. Le speranze di Anton di trovare dei buoni trottatori, in modo da far mangiare la polvere a tutti i vetturini della città, andarono deluse, ma i cavalli all'aratro e alla seminatrice diedero ottime prove¹¹.

Anton Bratčenko ed il suo direttore viaggiavano spesso assieme, mettendo in luce la splendida alchimia che si era creata. Giorno dopo giorno stava avvenendo la trasfigurazione, la nascita dell'uomo nuovo, grazie soprattutto ai cavalli.

Verso sera io ed Anton tornavamo verso casa. Mary, pasciuta e ben strigliata, tirava una nostra slitta leggera. Proprio all'inizio della discesa dall'altura ci imbattemmo in uno spettacolo assolutamente inconsueto dalle nostre parti: un cammello.

Mary [...] rabbrividì, poi s'impennò, cercò di divincolarsi dalle stanghe e partì di corsa. Anton si puntò con i piedi, ma non riuscì a fermarla.

[...] Partita di galoppo, Mary inciampava con gli zoccoli posteriori nel ferro anteriore della slitta, s'imbizzarriva ancor di più e ci portava verso la catastrofe

imminente a velocità pazzesca. Io e Anton tirammo le redini insieme, ma questo peggiorava solo le cose, perchè Mary rovesciava la testa all'indietro sempre più spaventata.

[...] Si sentì un fracasso di legno sfasciato, delle grida, ma noi eravamo già lontani.

[...] Ci trovammo circondati da uomini con le mostrine color porpora e uno mi gridò:

- Perchè ha messo un ragazzo a far da cocchiere? Come fa a tenere un cavallo? Ne risponderà lei...

Anton si contorse tutto offeso e quasi con le lacrime agli occhi scrollò la testa verso l'offensore:

- Ma sentilo, un ragazzo! Piuttosto non dovrete permettere ai cammelli di girare per le strade, che uno si trova tra i piedi qualunque sconcezza! ... Forse che una cavalla non si spaventa, se lo vede? Eh?
 - Quale sconcezza?
 - Un cammello!
- Le mostrine color porpora scoppiarono a ridere.
- Di dove siete?
 - Della colonia Gor'kij, - dissi¹².

Bratčenko guidò il suo maestro soprattutto nelle fasi più importanti dell'operato del *pedagog* e della colonia.

Per questo quando ricevemmo un telegramma che ci annunciava l'arrivo per il sei ottobre dell'ispettrice Bokova dell'Assistenza all'infanzia e ci avvertiva di mandare dei cavalli al treno da char'kov.

[...] Sulla piazza della stazione, seduti in carrozza, io e Anton guardavamo attentamente tutte le vecchiette e in genere tutte le donne tipo «istruzione popolare» che uscivano dalla piazza. Ad un tratto ci sentimmo apostrofare da qualcuno che non era decisamente il nostro tipo:

- Da dove vengono questi cavalli?
- Anton rispose di malavoglia, a denti stretti:
- Sono affari nostri. Le vetture di piazza sono là.
 - Non siete della colonia "Gor'kij"?

Anton di colpo si rigirò su se stesso come spinto da una molla.

Anch'io cominciai a provare un certo interesse. Davanti a noi si trovava un essere del tutto inaspettato: un leggero cappotto grigio a quadrettoni e sotto il cappotto dei graziosi polpacci fasciati di seta. Un viso ben curato, con fossette di prima qualità, occhi splendenti e sopracciglia sottili. Da sotto una sciarpa da viaggio di merletto ci guardavano i bei riccioli di una biondina.

- [...] Lei sarebbe la compagna Bokova?

- Eh, l'avevo capito subito che eravate gor'kiani.

[...] Anton, finalmente, ritornò in sè, cercò di darsi un pò di contegno affermando le redini. La Bokova saltò sulla carrozza, sostituendo l'odore di ferrovia che ci circondava con un gradevole aroma pieno di fragranza. Io mi rintanai in un angolo del sedile, un poco confuso per quell'insolita vicina.

[...] Anton non faceva altro che voltarsi indietro, a guardare quell'insolito passeggero.

- Mi guarda in continuazione! – rideva la Bokova, - ma cos'ha da guardarmi tanto?

Anton arrossì e borbottò qualcosa frustando i cavalli¹³.

I cavalli erano indispensabili per la Gor'kij, fonte di ricchezza sia economica in quanto costituivano un validissimo aiuto per l'aratura dei campi e per il trasporto da un posto ad un altro, ma anche per mantenere la colonia unita, restituire l'amore per la natura, per le cose semplici in un collante unico.

Era un periodo in cui la colonia era tutta presa dal problema dell'acquisto di nuovi cavalli. I nostri magnifici corsieri stavano invecchiando a vista d'occhio, tanto che a Sauro cominciava a crescere una bella barbetta da vecchietto, e quanto al Piccolo, il consiglio dei comandanti gli aveva riconosciuto il titolo d'invalido con relativa pensione. Gli era stato riservato un posto fisso in cui passare i suoi ultimi giorni, con una razione garantita di avena e, per attaccarlo, ci voleva la mia personale autorizzazione.

[...] Anton Bratčenko, che si era innamorato volta per volta di tutti i nostri cavalli, pur avendo sempre avuto in Sauro il suo preferito, cominciava ormai ad innamorarsi, influenzato da Šere, di un cavallo futuro, ormai prossimo ad entrare nel suo regno. Io, Šere, Kalina Ivanovič e Bratčenko non ci lasciammo sfuggire nessuna fiera, avevamo visto migliaia di cavalli, ma non eravamo mai arrivati al punto di acquistarne uno. A volte erano cavalli cattivi, come quelli che già avevamo, a volte costavano troppo cari, a volte Šere individuava qualche segno di malattia nascosta o qualche difetto.

[...] Anton tornava dalle fiere scorato:

- Ma è mai possibile che non ci siano cavalli? E se hai bisogno di un buon cavallo, di un vero cavallo, cosa devi fare? Chiederlo ai borghesi?

[...] La domenica attaccammo la carrozza grande e ci impegolammo nel dedalo delle stradette di campagna.

[...] Anton svoltò per un sentiero coperto d'erba ed arrivò ad un portale primitivo, fatto di tre piccoli tronchi di salice legati fra loro con scorza diiglio.

[...] Il padrone passò lo sguardo sulla nostra pariglia. Il Sauro e la morella Mary, così male assortiti, sembrarono tranquillizzarlo.

- Come dire, cavalli buoni non se ne trovano più nemmeno qui! Ma ho un cavalluccio di tre anni, forse per voi può andare bene.

Andò nella stalla e ne tirò fuori dall'angolo più lontano una giumenta di tre anni vivace e ben pasciuta.

[...] la giumenta era ben tenuta, aveva il pelo lucido e pulito e la criniera ben pettinata. La cavalla risultava sotto ogni punto di vista più pulita del suo padrone ed educatore.

- E quanto costa, all'incirca? – chiese Kalina Ivanovič.
- Beh, visto che la comprano dei padroni, e se ad affare fatto ci beviamo sopra, diciamo sessanta volte dieci.

Anton [...] esclamò:

- [...] Seicento rubli per quella cacca?

[...] Rimontammo in carrozza e proseguimmo. [...] Visitammo una decina di fattorie. Quasi in tutte c'erano cavalli, ma noi non ne comprammo nessuno.

[...] La domenica dopo Kalina Ivanovič e Luka Semënovič andarono per le fattorie, col cavallo di quest'ultimo.

[...] La sera tutti i ragazzi accorsero, come ad un segnale d'incendio, per assistere ad un avvenimento fuori del comune: Kalina Ivanovič tornava vincitore. Il puledro stava attaccato dietro al calesse, mentre fra le stanghe trionfava una bella giumenta, vigorosa, di un grigio pomellato.

[...] La cavalla era proprio bella: zampe villose e potenti, alta, un petto erculeo, la figura poderosa e slanciata.

[...] I ragazzi approvarono l'acquisto¹⁴.

La vita alla colonia proseguiva tra alti e bassi, tra litigi e pacche sulle spalle, ma nessuno al di fuori del nostro Anton poteva toccare anche solo con un dito i suoi amati cavalli.

Semën arrestò il cavallo di fronte a noi facendolo impennare, tirando contro il proprio petto la bella testa piccola. Un occhio nero, giovane e ardente, iniettato di sangue negli angoli, guardò dritto nel cuore l'esterrefatto Anton Bratčenko. Anton si portò le mani alla testa, ansimò e fremette:

- È il nostro? Il puledro? Il nostro?
- Proprio il nostro! – disse fiero Semën.
- Scendi giù da quel puledro, figlio d'un cane! – si mise a urlare Anton verso Karabanov. – Cosa stai lì seduto ne hai ancora abbastanza? Guarda che schiuma! Non è mica un brocco da contadini!

Anton afferrò le briglie, ripetendo l'ordine con uno sguardo irato.

Semën scese dalla sella.

- Capisco, fratello, capisco. Un cavallo come questo, se mai c'è stato, lo ha avuto forse solo Napoleone.

Anton, rapido come il vento, saltò in sella e accarezzò affettuosamente il collo del cavallo. Poi d'un tratto si voltò dall'altra parte e si asciugò gli occhi con la manica.

[...] Chi lo rovinerà? – Anton si chinò inferocito, sibilando, su di lui. Poi urlò ai ragazzi: - Lo ammazzo! Chi lo tocca lo ammazzo! A bastonate! Con una sbarra di ferro in testa!

Voltò bruscamente il cavallo che partì verso la stalla con un grazioso breve galoppo, come se fosse felice per avere finalmente in sella il vero padrone.

Il puledro lo chiamammo Bravo¹⁵.

La trasfigurazione di Bratčenko continuò giorno dopo giorno nelle diverse tappe della colonia, fino al trasferimento a Kurjaž.

I cavalli col loro contatto, la loro sensibilità, la libertà di movimento e di espressione hanno sostituito il lavoro di pedagogia di Makarenko, restituendo al giovane Bratčenko la voglia di vivere e la speranza di una vita migliore.

8.2. *Serena Gaggioli**

Un'antipedagogia del recupero sociale

Bambini soli, abbandonati, sporchi, delinquenti, senza educazione, in balia del mondo.

Dopo la Rivoluzione d'Ottobre e la guerra civile che ne conseguì, le condizioni economiche e sociali della Russia erano al collasso. La carestia spinse una moltitudine di ragazzi, i *besprizorniki*¹⁶, rimasti soli per aver perso i genitori e parenti, o abbandonati a se stessi per la condizioni di estrema povertà delle famiglie, a trovare rifugio nelle strade, cercando di sopravvivere tra mille espedienti: furti, borseggi, taglieggiamenti ed ogni altro genere di attività illecita.

Lo Stato, prendendo atto della situazione, attivò centri di raccolta e di recupero per questi ragazzi, soprattutto attraverso l'opera degli orfanotrofi; ma le istituzioni pedagogiche si trovarono ad operare in condizioni penose: strutture fatiscenti, povertà di mezzi umani e materiali, scarsità e impreparazione del personale e soprattutto una quantità soverchiante ed estremamente differenziata di problematiche da affrontare.

* S. GAGGIOLI, *L'infanzia e i suoi luoghi "altri"*. A. A. 2005-2006, pp. 25-33.

A fronte di alcuni successi, che, a prescindere dalle condizioni, conducevano alcuni al recupero e all'integrazione nella società, erano moltissimi i ragazzi che preferivano fuggire e tornare nelle strade, conducendo una vita miserabile proprio perché non avevano trovato nella colonia un messaggio abbastanza forte o una motivazione sufficiente a ritrovare fiducia nella vita civile.

Non bisogna dimenticare che la deprivazione affettiva subita da questi ragazzi a causa di situazioni traumatiche, difficili da sopportare anche da un adulto, li spingeva a cercare in forme di aggregazione tra coetanei un senso di sicurezza, di appartenenza, di solidarietà purtroppo distorte da una lotta continua per la sopravvivenza e l'identità, anche all'interno del gruppo.

Un Uomo, che crede nell'esistenza di questa speranza ma non sa ancora come agire, decide di dedicare la sua vita alla ricostruzione di queste vite spezzate, di impegnarsi con tutte le sue forze ad aiutare questi ragazzi per far crescere in loro la voglia di vivere e formare l'uomo nuovo.

Ecco la nascita della colonia "Gor'kij".

In uno stato che rinasce dalle ceneri dell'impero zarista animato da ideali in cui è forte l'idea sociale del cittadino, soggetto attivo della comunità elemento partecipe e consapevole all'interno di una collettività in cui il bene comune è più importante di ogni singolo individuo ma che si realizza proprio attraverso l'apporto dei singoli individui, la formazione, l'educazione etica al vivere comune sono di un'importanza fondamentale.

Si tratta di formare una nuova coscienza sociale, vero elemento di unificazione di Anton Semënovič Makarenko, pedagogista, educatore ma anche e soprattutto politico dell'educazione.

[...] Già dal primo periodo rivoluzionario, Makarenko, si trovò in contrasto con i pedagogisti del regime, fautori dell'educazione libera, di matrice filosofica ed estetica.

Makarenko prende atto di una situazione reale, dove le necessità primarie hanno la precedenza, dove possono ispirare occasioni di sviluppo.

La pedagogia deve partire dal presupposto che i ragazzi portino in sé qualità migliori di quelle che dimostrano, che siano capaci, nonostante tutto, di proiettarsi in un avvenire migliore.

Dunque è compito dell'educatore tirare fuori la materia umana, sporcandosi le mani con la crudezza di una realtà spesso spietata. Makarenko considera possibile, anzi già attuale nel comportamento spontaneo

dei ragazzi, la trasmissione di valori e di forze positive che diventano patrimonio collettivo.

Questo senso etico e morale insito nella natura dell'uomo attribuisce un valore aggiunto alla cultura e induce una modificazione che si trasferisce nella società.

Per ottenere lo sviluppo di un processo formativo così caratterizzato, Makarenko ipotizza una "pedagogia della lotta", una forma di educazione che parte dal lavoro, dall'impegno collettivo, servendosi di una struttura sociale fortemente gerarchica, connotata da regole e leggi rigide ed autoritarie che possono delimitare con forza e cristallina chiarezza limiti e confini, diritti e doveri, capacità e produttività.

La colonia di lavoro "Gor'kij", un luogo di rieducazione per ragazzi abbandonati e devianti, sorta nel 1920 presso Poltava, rappresentò per Makarenko il luogo della verifica delle sue idee pedagogiche, l'ambiente dove queste avrebbero preso forma, attraverso un'attuazione di strategie in continua evoluzione, proprio sulla base di quello che i ragazzi indicavano con il loro comportamento, con la loro risposta a determinati *input* educativi. [...].

Al nuovo direttore della colonia si presentavano condizioni iniziali davvero difficili: i ragazzi si rifiutavano di lavorare e di studiare, rubavano e si picchiavano tra loro.

Nonostante l'estrema povertà di risorse, Makarenko riuscì, impegnandosi in prima persona come educatore, a stabilire un ordinamento interno alla comunità, creando dal nulla una struttura gerarchica di tipo quasi militare. La disciplina, le regole estremamente rigide si univano ad un impegno di lavoro costante, improntato e finalizzato all'autonomia della colonia stessa.

Le attività agricole, l'allevamento, la produzione artigianale e financo le opere murarie e di ristrutturazione miravano all'obiettivo comune di costruire un microcosmo ideale, dove la vita, grazie al lavoro di tutti, diventava sempre migliore.

Makarenko individua con chiarezza il nesso tra motivazione e applicazione delle risorse; un ragazzo in cui manca l'indispensabile, può rinunciare ad un comportamento deviato se pur funzionale alla sopravvivenza solo se scopre che può soddisfare le sue necessità per un'altra via, toccando con mano i risultati dei suoi sforzi. La produttività, il concorso di tutte le forze permettono alla colonia "Gor'kij" di diventare un piccolo mondo autonomo dove a tutti è garantito il cibo, il vestiario, il conforto di una casa. In questo senso, la disciplina, le regole e i doveri vengono acquisiti con un senso di orgoglio e di appartenenza.

Lo spirito di emulazione, la solidarietà, l'entusiasmo creano tra i ragazzi legami molto importanti che generano quella trasmissione di valori e di forze che definisce la caratteristica essenziale dell'uomo nuovo. La prospettiva politica, la formazione di soggetti attivi integrati nella società delineata dal nuovo modello comunista, è senz'altro presente nello sforzo educativo di Makarenko.

La colonia "Gor'kij" è destinata ad entrare in contatto con l'esterno, attraverso piccoli commerci, scambi di materiali e beni di consumo come ad esempio prodotti agricoli, bestiame, manufatti.

La produttività è sviluppo, benessere, miglioramento della qualità di vita, e l'individuo che vi contribuisce da il massimo di se stesso, in una dimensione "eroica" dell'impegno civile.

[...] Il *Poema pedagogico* è popolato da bambini di tutte le età, da quella prenatale a quella da zero a due anni, a quelle successive fino ai diciotto anni, e questi bambini sono i veri protagonisti della vicenda narrata da Makarenko, e i destinatari del suo modello educativo sperimentale o come si può chiamare "antipedagogico".

Makarenko è il protagonista della prospettiva, e nel *Poema pedagogico* la prospettiva è rappresentata proprio dai bambini, ed è dalle rappresentazioni dell'infanzia che si ricavano concetti caratteristici come per esempio quello di "collettivo" e di "responsabilità".

Makarenko vuole mettere in scena l'uomo nuovo, cioè i bambini che sono l'elemento primario umano, sono essi stessi coautori del romanzo di infanzia.

Il *Poema pedagogico* quindi come documento del suo tempo ossia degli anni Venti-Trenta del secolo scorso e come documento del nostro tempo, basti pensare al punto di riferimento che Makarenko, educatore e letterario, continua a rappresentare oggi riguardo l'abbandono dell'infanzia e i ragazzi di strada nei paesi dell'ex Unione Sovietica, come in altri paesi tra cui l'Africa, il Sud America, la Cina, il Medio Oriente.

Il *Poema pedagogico* dovrebbe stimolare nel lettore una riflessione e coinvolgerlo come educatore di se stesso, delle proprie assunzioni di responsabilità secondo una prospettiva; perché sono proprio la prospettiva e la responsabilità le categorie pedagogiche più importanti di Makarenko. Spesso accade infatti che siano proprio i bambini a dare qualche modo di prova di maggiore maturità e moralità agli adulti, ed in certe condizioni sono ancora i bambini a rivelarsi più grandi, come per esempio verso il gusto della vita, la negazione della violenza, il senso del giusto e dell'ingiusto, l'umanità elementare.

Quindi questo romanzo è inteso come la cronaca dell'uomo nuovo dall'origine, cioè fin da bambino e nel farsi adulto, è un laboratorio di valori d'infanzia senza frontiere di tempo e di spazio, un'esperienza di insegnamento-apprendimento, è una produzione tecnica di testi d'infanzia per opere sia dell'autore che degli stessi bambini che, insieme a lui, fanno il romanzo.

Il *Poema* andrebbe visto anche come una sorta di viaggio che viene effettuato in presenza della crescita dell'uomo nuovo, ma senza certezze assolute, cioè con la prospettiva del traguardo, ma senza la visione dell'arrivo. Un viaggio dunque che è educativo in quanto si prefigge una certa novità pedagogica riguardo ad una azione morale sicuramente nuova, ciò significa sperimentazione con prove e riprove, perché nulla era già stato programmato [...].

Dalla condizione di disagio sociale e morale dell'essere abbandonati e senza tutela, il romanzo porta ad una condizione effettivamente nuova che conduce all'acquisizione di un alto livello di moralità, socialità e crescita individuale. Produce un procedimento formativo che è pedagogico in quanto "antipedagogico", si tratta della giovinezza dell'uomo storico che cresce.

L'antipedagogia è intesa come prevalere del fare sul conoscere, della vita reale sulle rappresentazioni superficiali di essa, delle difficoltà del collettivo sulle semplificazioni di ogni tipo. Non è solo il dimenticare, da parte dei ragazzi, il loro passato senza tutela, ma è anche la costruzione di personalità-modello e quindi di tipologie umane superiori e ulteriori rispetto a quelle precedenti. Il passato significa ricchezza di esperienza, il passato rema contro la prospettiva che si oppone alla non gioia di ieri, quindi è importante alleggerire l'elemento storico, dimenticare ciò che hanno fatto i ragazzi in passato, per immaginare quello che potrebbero essere il futuro.

L'uomo nuovo di Makarenko ha il suo laboratorio nell'infanzia, ed è la stessa dimensione adulta a rigenerarsi, quindi è l'infanzia il luogo originario e naturale per la crescita della creatività e dell'esperimento in corso. Quindi scambio tra generazioni, dai più grandi ai più piccoli, infatti i nuovi arrivi della colonia nel crescere si avvalgono dell'esperienza dei più grandi e rendono possibile la crescita del collettivo, di conseguenza i ragazzi più grandi si rimettono in gioco facendo nascere attraverso la tradizione una "questione di stile" che è uno dei più importanti obiettivi pedagogici di Makarenko, inoltre combattono la possibilità che il male peggiore prenda il sopravvento, che per il collettivo è rappresentato dalla stasi.

Sempre nuovi problemi e nuove situazioni eliminano la stasi, l'educazione vive dei suoi propri rischi, non si esaurisce in se stessa, i bambini vivono su una linea di confine tra il vecchio e il nuovo, tra il passato e il presente, passano dal negativo al positivo, dalla quantità alla qualità.

8.3. *Silvia Napoleoni**

Cooperativismo come antipedagogia

Per un corretto sviluppo ed una più chiara visione delle tematiche trattate è necessaria una breve presentazione dei due concetti che andremo ad analizzare e relazionare: il cooperativismo e l'antipedagogia.

Il fenomeno della cooperazione è noto all'umanità sin dai tempi più antichi; gli esseri umani hanno sempre cercato una qualsiasi forma di aggregazione e di sostegno tra loro. Principalmente l'esperienza cooperativa è ispirata da valori quali la solidarietà, la democrazia, la partecipazione attiva, l'assunzione condivisa delle responsabilità e la sua funzione sociale è fondata sulla mutualità e sull'assenza di finalità speculative.

Come scrive lo stesso Bagnato: «Quello che si definisce storicamente "movimento cooperativo", inteso come grande aggregazione di donne e uomini per fare solidarietà, mutualità e impresa in forma associata»¹⁷.

La parola "antipedagogia" nasce come negazione di pedagogia sostantivo che sta ad indicare la scienza che studia l'educazione del fanciullo. Tale disciplina, inizialmente, viene considerata dalla scuola idealista puramente filosofica perché proponente un'educazione del fanciullo tramite l'assimilazione passiva di modelli di comportamento teorici; solo all'inizio dell'Ottocento viene rivista sotto un profilo diverso, molto distante dal tradizionale modo di considerare la pedagogia, per essere relazionata al mondo pratico del lavoro e della manualità. Questa nuova visione pedagogica avvicina il fanciullo alla realtà nella quale è immerso permettendogli un corretto e armonioso sviluppo fisico e mentale.

* S. NAPOLEONI, *Cooperativismo e educazione. Tra pedagogia e antipedagogia*. A. A. 2004-2005, pp. 26-32.

La relazione pensiero-azione assume una grande importanza e stimola l'interesse di molti pedagogisti, che spostano il *focus* delle loro sperimentazioni sull'attività manuale nei programmi educativi.

Già nella premessa del suo ultimo libro, Bagnato accenna al ruolo e al contributo che il cooperativismo ha dato, e continua a dare, al processo educativo e formativo dell'individuo; facendo ciò critica studi e ricerche che fino ad oggi si sono occupate solamente degli aspetti economici, giuridici e storici; egli si interroga sulla possibile associazione tra antipedagogia e cooperativismo, vedendo quest'ultimo come un'organizzazione che fa del lavoro uno strumento educativo e non solo produttivo e per questo spiega:

Si può parlare di una pedagogia del cooperativismo? O meglio sarebbe dire, di un'antipedagogia fondata sull'assunzione del lavoro come strumento educativo? Se il lavoro nelle sue svariate forme organizzative rappresenta uno strumento educativo riconosciuto, è proprio il lavoro autogestito nell'impresa cooperativa che rappresenta una delle principali strade della promozione civile e culturale dell'individuo [...] in quanto associazione di uomini che, agendo insieme, progettano e realizzano attività congiuntamente, la forma cooperativa fin dal suo primo apparire ha dimostrato la sua potenzialità educativa e ha svolto una funzione aggiuntiva a quella scolastica e istituzionale¹⁸.

In queste pagine si evidenzia come il cooperativismo partecipi alla formazione della coscienza individuale intesa come realizzazione da parte del singolo del suo ruolo fondamentale all'interno della società¹⁹; in oltre viene sottolineata l'importanza delle relazioni tra individuo e individuo e tra individuo e società come scambio continuo e reciproco di esperienze e valori: quello che Dewey chiama principio di transazione²⁰, attraverso il quale l'individuo cresce e arricchisce se stesso e di conseguenza l'ambiente che lo circonda e lo stimola.

Tramite il rispetto dell'altro, la disciplina, l'impegno produttivo, prende forma un individuo capace di lavorare propositivamente per il bene suo e della comunità a cui appartiene, un po' come il sogno che Makarenko riesce a realizzare con i suoi rieducandi nella colonia "Gork'ij".

Affiora anche il tema dell'intergenerazionalità, di un progetto che continua nel tempo, che pone delle prospettive per le generazioni future che avranno il compito di proseguire il lavoro dei predecessori e salvaguardare gli obiettivi e le conquiste raggiunte.

L'impegno produttivo come esercizio del rispetto e del dovere, come disciplina comportamentale che impegna la mente e il corpo, come capacità di essere utili all'interno di un organismo che è proprio di altri, ha dimostrato il proprio potenziale educativo in misura permanente. Si tratta di considerare nella giusta dimensione il lavoro come produzione di ricchezza e di reddito individuali, ricchezza e reddito che appartengono collettivamente anche agli altri, patrimonio durevole nel tempo fino all'intergenerazionalità²¹.

In questo passo si evidenzia uno degli argomenti che discosta il cooperativismo dal socialismo: mentre nel primo il patrimonio risulta essere collettivo, ossia dei soci, degli individui che insieme lavorano per un prodotto e un beneficio comune, durevole nel tempo e non completamente spendibile nell'immediato; nel secondo lo stato è unico detentore di capitale che distribuisce il salario agli operai. Va ricordato, però, che uno dei punti principali di discordia tra cooperativismo e socialismo, è la diversa scelta d'azione per la risoluzione dei problemi economici e sociali: il lavoro associato per il primo e la lotta di classe per il secondo.

La distorsione dell'immagine del cooperativismo, unita al mancato approfondimento del fenomeno stesso e dei contesti che lo hanno favorito, ha addirittura portato spesso a considerarlo un sottoprodotto della cultura imprenditoriale capitalistica.

A differenza, però, delle associazioni private le cooperative sono società fatte di persone e non di capitale: i soci sono tutti proprietari della cooperativa allo stesso livello e hanno tutti gli stessi diritti e gli stessi doveri indifferentemente dalla quota di partecipazione che versano; ogni singolo equivale ad un voto nel sistema decisionale, a differenza delle società di carattere capitalistico finanziario come le società per azioni o a responsabilità limitata, nelle quali chi più investe, più conta; per questa legge di uguaglianza ognuno partecipa ed è individualmente responsabile dell'andamento della società; c'è uno scambio durevole e profittevole che riguarda anche la mutualità esterna che consiste nella promozione di nuove forme di cooperative per il sostegno delle attività di tipo culturale e solidale.

Bagnato continua ad elencare le importanti esperienze pedagogiche incentrate sul lavoro, la disciplina e l'organizzazione della vita in un collettivo con inevitabili riferimenti ad Makarenko e Yunus e con riflessioni sull'attualità del loro metodo e pensiero.

Per il primo autore, Makarenko, secondo Bagnato si tratta di considerare se i valori proposti nell'esperienza makarenkiana, esposta nel capi-

tolo precedente, siano sovrapponibili a quelli del cooperazionismo e dell'associazionismo tra uomini. A questo interrogativo risponde così:

Alla luce della conoscenza oggettiva della realtà sociale odierna, la forma cooperativa risponde in modo pertinente e congruo al metodo sperimentato dal pedagogista sovietico, in quanto il lavoro, l'organizzazione, la disciplina e la responsabilità sono i cardini dell'autogestione cooperativa fin dalle origini del cooperativismo. In questo senso, l'abito associativo può essere cucito nelle varie forme e misure per contenere principi e valori intrinseci dell'esperimento makarenkiano²².

Come Makarenko fonda la colonia "Gor'kij" remando contro, per così dire, nel mare delle regole della pedagogia tradizionale, allo stesso modo Yunus pensa e attua un'attività di credito che stravolge completamente i paradigmi esistenti e le tutele burocratiche delle banche sia private che pubbliche. Bagnato li definisce, uno, l'antipedagogia accademica e ufficiale, l'altro, l'antieconomia dei governi delle banche e delle istituzioni internazionali [...].

La domanda che Bagnato si pone a questo punto è molto interessante, e consente di approfondire il legame tra l'attività antipedagogica di Makarenko e centinaia di milioni di persone che si associano nel lavoro per produrre ricchezza e dare lavoro agli altri: «Perché Makarenko e il cooperativismo?»

Il nesso è abbastanza immediato: Makarenko, nella sua colonia è riuscito ad educare alla disciplina e alla responsabilità attraverso il lavoro organizzato e le attività culturali, i ragazzi abbandonati, quelli che nel *Poema* vengono definiti moralmente deficienti; è riuscito a formare e recuperare dei fanciulli che altrimenti, senza il suo impegno, sarebbero finiti come tanti altri a vivere una vita di stenti e di delinquenza.

Il cooperativismo adotta le stesse modalità di intervento e promuove i valori con cui lo stesso Makarenko ha condotto la sua opera educativa.

Per usare le stesse parole di Bagnato:

Il cooperativismo nella società capitalistica e nell'economia di mercato, nella libertà di intraprendere e di competere sul piano economico e sociale, è la forma che promuove il lavoro a farsi impresa, sollecita la responsabilità individuale verso gli altri elevandola a compiti collettivi, assume la solidarietà come metodo di partecipazione alle attività produttive, stimola l'impegno civico, eleva culturalmente, accresce la creatività individuale e di gruppo²³.

Per questo il cooperativismo è ormai considerato una scuola di formazione dell'individuo, ma non solo, che attiva competenze, professionalità, capacità e inventiva.

8.4. *Dorian Qoli**

L'abbandono

«L'uomo – dice Aristotele - è un animale socievole» giustissimo a mio avviso ma nei nostri tempi è assai difficile mettere insieme un paio di questi “animali socievoli” e creare un collettivo, l'interesse del quale resta sopra gli interessi prevalenti ed egocentrici personali. Nel *Poema pedagogico* abbiamo un'autentica opera d'arte, scritta con maestria da un altrettanto maestro, Anton Semëonovič Makarenko²⁴, dove lui ci insegna che creare un collettivo è possibile, anche se fosse in certe condizioni sfavorevoli e di disagio è al contrario non impossibile [...].

Makarenko ci insegna che, con aiuto dei ragazzi rieducati, ce l'ha fatta a realizzare nel suo piccolo una rivoluzione, organizzando in una colonia per rieducandi un collettivo forte che, mettendo da parte l'umile passato, è diventato un esempio per molti altri.

Come citato all'inizio l'uomo è un animale sociale, che di là delle differenze di razza, nazionalità, appartenenze religiose ideologiche tende sempre nelle difficoltà ad unirsi per assicurarsi risultati migliori che altrimenti non potrebbero essere raggiunti da soli.

Da qualche anno lavoro nei centri di accoglienza per rifugiati politici, dove vengono accolte persone che hanno fatto richiesta di asilo politico allo stato italiano, poveri e non, dovuti scappare dai loro paesi a causa delle repressioni subite. Vengono da molte regioni e diversi paesi e che purtroppo sono davvero svariati. Durante i primi giorni in cui ho seguito le lezioni di Nicola Siciliani de Cumis, sul *Poema pedagogico*, la storia mi ha catturato subito, molte situazioni, erano quasi reali e attuali come quelle che mi trovo ad affrontare ogni giorno durante il mio lavoro. Sembra incredibile, ma oggi, a distanza di quasi ottanta anni, il *Poema pedagogico* trova così tanti riscontri nella nostra realtà, cosa che dimostra la vera forza di questa opera d'arte [...].

* D. QOLI, *Le cooperative sociali e un nuovo approccio per l'immigrazione*. A.A. 2005-2006, pp. 35-40.

Dirigere la vita di un centro non è certo facile: ci sono tanti problemi, alcuni dei quali sono gli stessi con cui Makarenko ha fatto i conti già 80 anni fa, e posso immaginare la disperazione e lo stress che Makarenko, descrive con tanto talento, nei diversi punti del *Poema*.

La vita di un collettivo in un centro di accoglienza è legata al periodo di permanenza che la gente trascorre in questa struttura, variabile dai 6 ai 12 mesi, ed anche l'età varia molto. Altra variabile da tenere sempre in considerazione è anche la posizione sociale che ospiti avevano nel loro paese di provenienza, cosa che complica le relazioni assai già complicati per ragioni comprensibili.

Nonostante ciò, come anticipato, la forza della natura umana spinge queste persone così diverse a socializzare ed aiutarsi l'un l'altro e ad unirsi nell'attesa di un futuro, fuori dal centro, nella giungla della vita quotidiana.

Qualcuno penserà: adesso che sono stati accolti, ottenuto un posto per dormire e una cena calda, le cose si sono messe bene. E invece non è che l'inizio soltanto, il discorso si complica quando i tempi burocratici dei diversi uffici si prolungano all'infinito, creando così casi paradossali, dove una persona si trova a dover fronteggiare una situazione in cui il tempo concesso dalla legge per la permanenza è concluso senza che vi sia stata una risposta di riconoscimento o meno del suo status di rifugiato. Portando così queste persone ad un successivo stato di stress che, si aggiunge a quello che già avevano in precedenza [...].

Così proseguendo, la vita dei rifugiati riconosciuti e non, va avanti combattendo ogni giorno con queste enormi difficoltà e con l'indifferenza o addirittura lo scoraggiamento da parte di certe persone che riconoscono negli stranieri una sorta di Male Assoluto. Essi però dimenticano che, solo pochi anni fa, molti italiani dovettero far fronte agli stessi problemi in altri Paesi [...].

Makarenko aveva una certa rigidità nel dirigere un insieme di persone, un collettivo. Io penso che al cospetto degli immigrati sia utile e necessario essere rigidi finché non si crei quel nucleo del collettivo dove le persone anziane accolgono i più giovani aiutandole ad inserire i nuovi arrivati nella vita del centro nel pieno rispetto delle regole e delle persone, sia coloro che vi lavorano che quelli che vi vivono. Ovviamente non sempre si riesce a far funzionare tutto alla perfezione, anzi abbiamo molto da imparare, non siamo che ai primi passi; per questo, alternando la flessibilità con una certa serietà, si riesce a realizzare l'obiettivo di una convivenza tra persone di diverse etnie e razze.

Un imponente strumento di comunicazione è la musica.

La Musica aiuta!

Anzitutto aiuta a farsi capire, anche in situazioni dove le parole contano poco oppure non possono essere usate per esprimere tutto ciò che si vuole dire, come nel caso di due o più conversanti parlano lingue diverse oppure non hanno una buona conoscenza della lingua dell'altro.

Una cosa difficile nella vita del "centro" per quanto riguarda i nuovi ospiti è il problema di esporsi, di creare quelle prime situazioni ove l'ospite comincia a fidarsi e si avvicina di più, molte volte ci sono degli ospiti che parlano solo la loro lingua e sono ai loro primi passi con la lingua italiana. È molto difficile dare uno stimolo a queste persone che tendono a restare da parte isolandosi, ma spesso, usando la musica e magari andando un po' ad intuizione un po' a conoscenza, si riesce a scegliere musiche adatte (dei Paesi di origine per esempio), creando un ambiente dove l'ospite si sente più al suo agio. Attirato dalle note familiari, si avvicina al gruppo, cominciando così i primi passi di una relazione e di un inserimento nella vita del centro.

"Vita collettiva. Anche nel senso che la prima e l'ultima parola l'aveva proprio lei, la vita insieme". Espressa, con tanta maestria da parte del Makarenko, questa sentenza raccoglie in sé il vero significato di tutto il *Poema*, che è un'opera pedagogica per il collettivo e non per il singolo.

Infatti, come dice anche lui stesso nel secondo capitolo: «Solo l'intero collettivo può essere l'oggetto della pedagogia sovietica».

Le teorie pedagogiche che ci ha lasciato Anton S. Makarenko, anche se in un intervallo di ottanta anni di studi, hanno ancora qualcosa da insegnarci e moltissimi spunti di studio forse perché derivano da un'esperienza di vita, rimanendo una fonte primaria del nostro operato.

8.5. *Isabella Segatori**

Il pensiero pedagogico

La concezione pedagogica di Makarenko è caratterizzata da una tematica molto importante: il collettivo pedagogico. Nello specifico, i risultati ottenuti dalla colonia "Gor'kij" e dalla comune "Dzeržinskij", con una nuova metodologia organizzativa del processo educativo negli anni della costruzione dello Stato sovietico e fissati nell'opera *Poema pedagogico*

* I. SEGATORI, *Makarenko e la pedagogia del collettivo*, A. A. 2006-2007, pp. 13-16.

co dal maestro ucraino, costituiscono ancora oggi un prezioso punto di riferimento per tutti i ricercatori e operatori dell'educazione che vogliono impegnarsi sul terreno sperimentale, per superare gli ideali scolastici e culturali tradizionali, senza per questo cadere in teoremi privi di un'intenzionalità pedagogica.

Makarenko, cosciente dell'impossibilità di determinare e definire alcun sistema pedagogico giusto in assoluto, si ispira ad un ideale educativo che conferisce alla vita la sola e valida capacità di educare; la vita educa, affrontando le questioni pedagogiche a partire dai problemi concreti posti dalla situazione sociale del momento.

Secondo la sua concezione educativa la scuola non ha rilevanza se non in funzione dei nuovi compiti formativi richiesti dalla società socialista; la nazione sovietica, infatti, è per natura il paese della collettività, la cui funzione è essenziale nella formazione della personalità di ognuno.

Dunque tra scuola e società deve esserci piena connessione, i valori del socialismo devono essere i valori che la scuola trasmette dopo aver sradicato i vecchi comportamenti individualistici e antisociali, perché i giovani possano aderire e partecipare pienamente alla vita collettiva, rafforzando e migliorando il sistema sovietico.

L'educazione collettiva e il lavoro rappresentano due strumenti potenti per eliminare quella reiterata apatia intellettuale e sociale che, in precedenza, aveva influenzato fortemente la gioventù russa.

La scuola, attraverso una educazione al lavoro, deve provvedere a tutti quei bambini lasciati in balia del caso e di ogni avversità; deve, insomma, assumersi l'impegno di risollevarne il drammatico bilancio dei bambini abbandonati.

Makarenko sostiene che senza il lavoro la sola conoscenza libresco, acquisita meccanicamente, non risulta efficace, perché evidenzia il distacco tra teoria e pratica.

Ritiene che la scuola-lavoro, al contrario di ogni altra istituzione sociale, rappresenti un valido punto di riferimento per la stragrande quantità di ragazzi che popolano tutto il territorio sovietico.

Il suo ideale pedagogico si fonda su un'educazione finalizzata a formare un buon cittadino, un individuo al servizio della politica e della società, i cui pensieri individuali e collettivi devono coincidere tra loro. I fini dell'educazione, dunque, sono fini sociali. Makarenko sostiene che all'interno del quadro del nuovo stato comunista l'uomo sovietico deve inserirsi pienamente nella società, attraverso il lavoro, l'impegno politico e il sostegno delle idee socialiste.

Formazione politica e lavoro produttivo sono i due pilastri della nuova pedagogia: l'uomo può dare risultati positivi nel proprio lavoro solo se educato politicamente e moralmente a partecipare alla vita sociale del suo paese.

È chiara la sua adesione al pensiero e al programma politico di Lenin, per il quale l'educazione ha la finalità di formare un individuo comunista e lavoratore, superando l'individualismo borghese, proprio per rispondere ai nuovi compiti che l'uomo ha di fronte a sé nella società socialista.

Senza la coesione, senza la disciplina cosciente degli operai e dei contadini, la nostra causa è disperata. [...] Diciamo che la nostra etica è interamente subordinata agli interessi della lotta di classe del proletariato.

La nostra etica scaturisce dagli interessi della lotta di classe del proletariato²⁵.

La concezione pedagogica di Makarenko, infatti, si distacca dall'individualità, non vi sono secondo lui capacità innate nei bambini ricavabili da un intervento mirato sul singolo; esiste invece, la possibilità di educare alla responsabilità attraverso l'intervento spontaneo del gruppo su ogni personalità. L'attività didattica svolta da Makarenko, rappresenta una grandiosa esperienza di scuola-lavoro effettuata nella Russia bolscevica. Egli ha avuto il merito di sfidare le direttive pedagogiche tradizionali, per costruire nuove forme didattiche lontane dalla linea tradizionale (pedologia) dominante in Urss, ereditate dalla cultura zarista.

La concezione pedagogica di Makarenko è stata determinata e caratterizzata da quelle che si ritengono essere le anime ideologiche della sua letteratura. Importanti pedagogisti di tendenza innovativa e progressista hanno contribuito a consolidare la sua concezione educativa basata sul rapporto tra bambino e contesto sociale. Il gruppo di pedagogisti progressisti russi vicino alle idee di Makarenko è costituito da personalità come Stanislav Teofilovič Šackij (1878-1934), sostenitore dell'importanza di partire dalla prassi per giungere alla teoria; Pavel Petrovič Blonskij (1884-1941), propugnatore della scuola del lavoro dal quale Makarenko prende spunto per sviluppare la concezione del lavoro come prassi formativa; Konstantin Nikolaevič Vencel' (1857-1947), a favore di una educazione libera contro metodi autoritari; Matvej Samojlovič Pogrebinskij (1895-1937), fondatore della Comune Bol'sevo vicino Mosca, tuttora esistente; Viktor Nikolaevič Soroka-Rosinskij (1882-1960) interessato a sperimentare forme di rieducazione degli adulti²⁶.

Queste personalità svolsero un ruolo importante nell'orientamento pedagogico di Makarenko, anche se era pienamente aperto alla possibilità di scoprire e intraprendere nuove strade metodologiche.

Makarenko nutre dei dubbi verso la pedagogia tradizionale. Per questo propone sistemi e principi educativi molto innovativi. Ci parla di una pedagogia della lotta, un'antipedagogia pedagogica²⁷, quasi a voler dire che l'educazione presuppone il conflitto.

La ragione di questa antipedagogia si può attribuire al rovesciamento dei ruoli generazionali tipico del pensiero di Makarenko, che afferma che i grandi hanno tutto da imparare dai piccoli e non viceversa. I piccoli, i più piccoli, a mano a mano che Makarenko va avanti nella narrazione, svolgono nel romanzo un ruolo che si viene via via modificando. E da un lato essi sono il frutto pedagogico ed umano della tradizione del collettivo; ma sono pure, dall'altro lato, la più viva ed immediata esemplificazione della prospettiva²⁸.

"Conflitto", "esplosione", "stasi", sono tematiche importanti all'interno delle sue opere narrative che rendono l'idea del continuo confronto, interno al collettivo, tra ragazzi e insegnanti; confronto che presuppone un contrasto per poi giungere alla quiete, quando i vari personaggi trovano un equilibrio all'interno del gruppo.

La pedagogia della lotta inaugurata da Makarenko è una pedagogia intesa come esperienza educativa concreta. Makarenko, educatore, si assegna il difficile ruolo di "mediatore", una categoria che si rivela come la vera novità apportata dall'autore al dibattito sulla pedagogia del Novecento.

Bambini e adulti, qualità e quantità, fatti e teoria, vita e coscienza, motivazioni individuali e motivazioni collettive: i termini di queste relazioni non vanno più valutati singolarmente, ma occorre mediarli se si vuole uscire dallo stato di astrattezza della scienza pedagogica e stimolare la nascita di un'antipedagogia che va oltre la formulazione di regole e metodi educativi giusti a priori e che si esegue, invece, attraverso la realizzazione pratica e l'azione sul campo.

Ciò che per altro consente, quanto allo stare insieme di bambini e ragazzi nella concretezza della situazione educativa comune, di abbreviare per il possibile le distanze tra livello di età e livello di età: ed in ogni caso di prescindere dalle astrattezze della "scienza pedagogica"; e magari di intravedere, al di là degli assiomi e dei teoremi di essa, i teoremi di essa, i termini di un'antipedagogia: nel senso, qui, di un prevalere del fare sul conoscere, della vita reale sulle rappresentazioni fittizie di essa, delle

complessità e difficoltà del collettivo sulle semplificazioni edificanti di qualsiasi tipo²⁹.

La pedagogia della "lotta" inaugurata da Makarenko vede l'educazione come lo strumento atto alla realizzazione dell'uomo nuovo, ed è proprio questo passaggio dal "vecchio" al "nuovo" che comporta un "conflitto", con le sue "esplosioni" ed i suoi "scoppi", prima di giungere alla "stasi".

Capitolo nono

Sogno e meraviglia

9.1. Emanuela Figlioli*

La meraviglia nel *Poema pedagogico*

Il *Poema pedagogico*, è un racconto di carattere autobiografico, basato sull'esperienza di A. S. Makarenko, è ambientato in Ucraina, negli anni della rivoluzione di ottobre [...].

Questo romanzo, come dice l'appellativo poema, è una meraviglia, nel leggerlo, ti rapisce, ti stupisce, ti soffermi ad ammirare come descrive ogni attimo della giornata, ogni traguardo raggiunto, ci sono pagine che ti lasciano "a bocca aperta", si intravede la crescita, la prospettiva, tematiche care al nostro pedagogo Makarenko. Si può rintracciare la meraviglia nel costruire la colonia, come edificio, ma anche sotto l'aspetto della meraviglia e in particolare si può rintracciare la conquista sia da parte dello stesso Makarenko, sia dai ragazzi nel costruire giorno dopo giorno la colonia e in particolare la formazione dell'uomo nuovo [...].

Si partiva da una situazione di *handicap*, trasformandosi successivamente in una risorsa; proprio questo *handicap* è la molla che spinge al miglioramento. Makarenko, all'inizio non sapeva quale pedagogia adottare e questo è simboleggiato dallo schiaffo dato a Zadorov, in seguito ad uno scatto d'ira provocato dalle lunghe frustrazioni di non aver ottenuto dei minimi risultati con i ragazzi. Lo schiaffo testimonia il modello educativo di quel tempo e diventa un momento di riflessione, di crescita. La pedagogia di Makarenko parte dall'ignorare il passato dei ragazzi e dalla formazione di un collettivo. Il collettivo non era una schiavitù poiché il rieducando poteva decidere se rimanere nella colonia oppure andarsene, la sua funzione era di formare un uomo utile per il futuro per condurre una vita con dei valori giusti. Questo rappresenta un microcosmo e si basava sulla condivisione e sulla collaborazione di tutti per la costruzione della colonia, per il lavoro, per l'agricoltura e per la formazione dell'uomo nuovo.

* E. FIGLIOLI, «Quando i bambini fanno ooh...». *Una canzone e la sua "pedagogia"*. A. A. 2005-2006, pp. 60-62.

Avevamo sentito tante volte i nostri segnali di tromba e da molto avevamo assaporato la grande dolcezza ad allegria del nostro collettivo e ora aprivano estasiati la bocca davanti a quelle manifestazioni di una superiore attività umana: «reparto misto», «comandante» e, termine ancor più esotico, «rapporto»¹.

Altro aspetto importante per la pedagogia di Makarenko è la disciplina; questa è il risultato della combinazione di una serie di influenze ideologiche e culturali, come un'educazione politica, il lavoro collettivo e un'istruzione. La meraviglia, fu la scoperta e l'innovazione dei reparti misti:

Quell'innovazione, a dire il vero, fu la più importante scoperta del nostro collettivo in tutti i suoi tredici anni di vita. Fu essa che permise ai nostri reparti di fondersi in unico collettivo saldo ed omogeneo che assumeva differenziazioni lavorative ed organizzative, si basava sul sistema democratico dell'assemblea generale e vedeva ordini dati ed eseguiti fra compagni senza che si formasse mai un'aristocrazia, una casta di comandanti².

La meraviglia del collettivo è in tutto il romanzo e in particolare è presente nel capitolo *Il Nostro è il più Bello*. Si parla di collettivo misto, inteso non solo, l'insieme di rieducandi di ambedue i sessi, ma anche come insieme di persone di età differenti; qui si vede lo stupore e l'ammirazione della differenza generazionale, perché traspare il comportamento dei più grandi che insegnano ai più piccoli.

9.2. *Simona Savo**

Il tema del sogno nel *Poema pedagogico*

Ciò che interessa, nelle citazioni qui di seguito riportate, non è soltanto la molteplicità e la varietà dei profili con cui Makarenko rappresenta nel *Poema pedagogico* la tematica del sogno. È anche e soprattutto la movenza dell'articolazione dialettica del "sogno" come stato psicologico ora positivo ora negativo, all'interno della filosofia makarenkiana della prospettiva. Ora come superamento dei limiti dell'azione nelle libere regioni del progettuale, ora come fittizia e distorta evasione dai condizionamenti del reale. Tuttavia sono proprio la duplice faccia del sogno e l'intima contraddittorietà dell'onirico a fare andare avanti sia la crescita del-

* S. SAVO, *C'era una volta un re... nero*. A. A. 2005-2006, pp. 76-81.

la colonia "Gor'kij" sia la crescita di qualsiasi altra esperienza educativa, tra guadagni e perdite formative, difetti d'immaginazione e risorse di creatività, "scoppi" e "stasi", pedagogia e antipedagogia. Ed è ciò che, per l'appunto per analogia, rinvia al libro curato da Medolla e Sandrucci, al verso di Dolci che gli fa da titolo, alla sua non ingannevole significatività e vitalità.

<i>Pagina 20</i>	"A marzo la colonia contava già trenta iscritti. Per la maggior parte erano assai mal ridotti, inselvaticiti, del tutto refrattari alla realizzazione del sogno di educazione sociale."
<i>Pagina 38</i>	"La povertà, che toccava limiti estremi, i pidocchi ed i piedi semicongelati non ci impedivano di sognare un futuro migliore. Benché il nostro trentenne Piccolo e la vetusta seminatrice lasciassero poco sperare nel campo dell'agricoltura, i nostri sogni avevano invece proprio un indirizzo agricolo. Ma restavano sogni ."
<i>Pagina 39</i>	"Sulla via del ritorno, camminando dietro la slitta dei nostri vicini, sul fondo stradale ancora compatto, Kalina Ivanovič cominciò a sognare : come sarebbe stato bello avere quel serbatoio!"
<i>Pagina 41</i>	"Ma ragazzi, lo sapete che non è bello abbandonarsi a sogni irrealizzabili? Non è una cosa da bolscevichi?"
<i>Pagina 42</i>	"Così mi trovai in mano l'autorizzazione a prendere possesso dell'ex proprietà Trepke, con sessanta desjatine di terreno coltivabile e un preventivo di ricostruzione approvato. Me ne stavo in piedi in mezzo al dormitorio e ancora stentavo a credere che non fosse un sogno ."
<i>Pagina 175</i>	"Gli si leggeva chiaramente negli occhi che il loro sogno nella vita era quello di diventare membri della colonia. Alcuni riuscivano anche a realizzare il loro sogno , quando conflitti economici o religiosi interni alle loro famiglie li spingevano fuori dalle braccia paterne."
<i>Pagina 212</i>	"Eravamo arrivati all'ultimo atto della nostra lotta contro le rovine di Trepke, durata quattro anni. Tutti quanti noi, da Kalina Ivanovič a Šurka Žvelij, avevamo una voglia matta di terminare quella casa. Dovevamo realizzare nel più breve tempo possibile quello che avevamo sognato tanto a lungo e con tanta speranza."

<i>Pagina 213</i>	“Le nostre sessanta desjatine sulle quali tanto si dava da fare Šere, non impedivano a lui ed ai suoi accolti di sognare qualche cosa di più grande, un’azienda con tanto di trattore e con solchi di un chilometro filato.”
<i>Pagina 218</i>	“I primi giorni di vita nella colonia erano solitamente per i ragazzi giorni di riposo dopo le talvolta tragiche peripezie della vita vagabonda; erano giorni in cui i nervi dei ragazzi si ritempravano all’ombra rassicurante del sogno di una carriera di calzolaio o di falegname.”
<i>Pagina 220</i>	“L’esatto opposto di Burun era Marusja Levčenko. Costei aveva portato nella colonia il suo carattere insopportabilmente bizzoso, isterico, puntiglioso e capriccioso. Con lei ci toccò soffrire molto. Con una sconsideratezza da ubriaca ed un’insana protervia era capace di distruggere in un istante le cose più belle: l’amicizia, un successo, una bella giornata, una serata tranquilla e serena, un bel sogno o la più fiduciosa speranza.”
<i>Pagina 255</i>	“Veramente allora non è che la vita ne avesse molto di buon senso, perché vivevamo in povertà. Io sognavo : se fossimo ricchi, i ragazzi potrebbero sposarsi e seminare i dintorni di giovani coppie del Komsomol.”
<i>Pagina 258</i>	“Terminata la prima sarchiatura e poi la seconda, tutti sognavano di potersi dedicare ai cavoli e ai fagioli, già nell’aria si diffondeva l’aroma del fieno e, una domenica, trovavi scritto sull’ordine del giorno di Šere, tranquillamente: “Quaranta uomini per il diradamento delle barbabietole.”
<i>Pagina 287</i>	“Questo Kuz’ma, qui, è come si suol dire un sognatore . Ma parli invece Osip Ivanovič: a cosa ci servono quelli spruzza-acqua? Non è più utile, qui, ingrassare un maiale?”
<i>Pagina 296</i>	“Per quanto della facoltà operaia da noi se ne fosse parlato fin dai tempi di “il nostro è il più bello” e alla facoltà operaia ci si preparasse quotidianamente, per quanto non ci fosse per noi sogno più bello di avere dei nostri ragazzi alla facoltà operaia, tuttavia, anche se si trattava di un vero trionfo, quando giunse il giorno degli addii tutti si sentivano tristi, su molti occhi comparvero le lacrime e avevamo paura.”
	“La vita è fatta in modo che tutto è scomodo. Andare alla facoltà operaia è la felicità, un sogno , una specie di uccello

<i>Pagina 297</i>	di fuoco, che il diavolo se la porti.”
<i>Pagina 311</i>	“Fu allora che i ragazzi cominciarono a provare un particolare desiderio di conoscere personalmente Aleksej Maksimovi e cominciarono a sognare il suo arrivo nella colonia, pur senza credere che ciò fosse minimamente possibile.”
<i>Pagina 334</i>	“Cosa ci stesse facendo a Char’cov non lo si sapeva, ma in compenso nella colonia si lavorava molto. Difficile dire cosa sognassero i ragazzi, se il Dnepr, o l’isola, o la vastità dei campi, o qualche fabbrica.”
<i>Pagina 334</i>	“Quelli della facoltà operaia partecipavano ai sogni scherzosi su quell’isola che dovevamo ereditare e contribuivano volentieri con il loro vecchio amore per il recitare.”
<i>Pagine 339-340</i>	<p>“Per la colonia ebbe inizio un’era veramente felice. Per circa tre mesi i ragazzi vissero di progetti. La Bregel’, di passaggio alla colonia, mi rimproverò: - Makarenko, chi sta educando? Dei sognatori?</p> <p>Sognassero pure! La parola “sogno” non mi piace molto. Ne emana un che di signorina, o forse anche di peggio. Ma c’è sogno e sogno. Un conto è sognare un principe con il cavallo bianco e un conto è sognare ottocento ragazzi in una colonia. Quando vivevamo in casermette non avevamo sognato ampie stanze luminose? Quando ci avvolgevamo le estremità inferiori in pezze da piedi non sognavamo scarpe degne di questo nome? Non avevamo sognato la facoltà operaia, il Komsomol, il Bravo e una mandria di Simmenthal? Quando era arrivato alla vecchia colonia con due maialini inglesi in un sacco uno di quei sognatori, il piccolo e scarmigliato Van’ka Šelaputin, seduto sulle proprie mani su una panca tanto alta che spenzolava i piedi nel vuoto, guardava nel vuoto, guardava il soffitto: -Questi sono solo due maialini. Ma ne faranno degli altri. E quegli altri altri ancora. E tra... cinque anni avremo cento maiali... Ho, ho, ha, ha, senti, Tos’ka, cento maiali!Il sognatore e Tos’ka ridevano tanto forte da disturbare i discorsi pratici che si stavano facendo nel mio studio. Ma ora abbiamo più di trecento maiali e nessuno si ricorda più come sognava Šelaputin. Forse la principale differenza del nostro sistema educativo rispetto a quello borghese sta nel fatto che da noi un collettivo di ragazzi deve necessariamente crescere ed arricchirsi, deve scorgere davanti a sé un domani migliore e</p>

	tendere ad esso in uno sforzo gioioso e comune, in un sogno allegro e persistente. Forse è proprio in questo che si cela la vera dialettica pedagogica. Perciò non frenavo in alcun modo i sogni dei ragazzi e, con loro, volai anche troppo lontano. Ma quello fu veramente un periodo felice per la colonia ed ora anche i miei amici lo ricordano con gioia. Con noi sognava anche Aleksej Maksimovič, al quale scrivevamo dettagliatamente delle nostre vicissitudini. Solo alcune persone nella colonia non sognavano e non si mostravano gioiose e, fra questi, Kalina Ivanovič. Aveva sì un animo giovanile, ma pare che per sognare il solo animo non basti.”
<i>Pagina 341</i>	“Perfino la Bregel’ era rimasta coinvolta nel nostro sogno , anche se in quel periodo non mi chiamava con altro nome che Don Chisciotte dello Zaporoz’ e.”
<i>Pagina 342</i>	“Così l’ometto mise i piedi sul petto del nostro sogno inaspettatamente gettato a terra, sul nostro magnifico sogno . E per quanto il sogno gemesse e cercasse di dimostrare che era uno di quelli che la “Gor’kij” riusciva sempre a realizzare, non servì a niente: morì.”
<i>Pagina 343</i>	“Quaranta educatori e quattrocento rieducandi parevano a chi ascoltava centinaia di aneddoti sull’indegnità umana, sogni malati di un denigratore, misantropo e sporcaccione.”
<i>Pagina 382</i>	“I ragazzi dovranno prendere il treno fino a Ryžov. Da Ryžov c’è poco, un paio di chilometri.... Si può passare per i prati. Però sognerebbe rifocillarvi un poco... Oppure mangerete a Kurjaž? Cosa ne dite?”
<i>Pagina 423</i>	“Può, Kozyr’, può! Il consiglio dei comandanti può impartire delle benedizioni che il tuo onnipotente nemmeno se le sogna .”
<i>Pagina 441</i>	“Capisco benissimo la profonda filosofia di Nisinov, tanto profonda che nemmeno i sapienti se la sognano .”
<i>Pagina 454</i>	“Nisinov e Zoren’ stavano appoggiati l’uno all’altro, spalla a spalla, e rimiravano i gor’kiani come persi in un sogno , forse pensando al momento in cui anche loro si sarebbero trovati nelle nostre file, oggetto di ammirazione da parte di altri ragazzi liberi.”
<i>Pagina 480</i>	“Leggendo le lettere, osservavo al di sopra del foglio i ragazzi. Mi ascoltavano con l’anima interamente concentrata

	negli occhi, stupiti e contenti, ma ancora incapaci di comprendere tutto il mistero e tutta la vastità di quel nuovo mondo. Molti si erano alzati e protendevano le facce verso di me, appoggiati sui gomiti. Quelli della facoltà operaia, fermi vicino alla parete, sorridevano con aria trasognata , qualche ragazza cominciava già ad asciugarsi gli occhi, mentre i piccoli, più coraggiosi, la guardavano con indulgenza.”
<i>Pagina 485</i>	“Dalle cime dell’”Olimpo” non si scorgono i dettagli del lavoro. Di lassù s’è vede solo il mare sconfinato dell’infanzia e hanno in un ufficio il modello di un ragazzo astratto, fatto di materiali inconsistenti: idee, carta stampata, sogni utopistici.”
<i>Pagina 523</i>	“Per sette anni non avevo sognato invano. Era proprio così che avevo sognato i futuri palazzi per il lavoro pedagogico.”
<i>Pagina 540</i>	“La mia soddisfazione era grandissima. Cercando di formularla in modo conciso, capii: avevo conosciuto da vicino dei veri bolscevichi, avevo avuto modo di convincermi definitivamente che la mia pedagogia era una pedagogia bolscevica, che il tipo di uomo che mi ero sempre posto come modello non era solo un mio bel sogno , ma una realtà tanto più tangibile ora che era diventata parte del mio lavoro.”
<i>Pagina 543</i>	“Ci pareva un sogno : solo poco prima eravamo poveri in canna, mentre ora Solomon Borisovi aveva montagne di legname, di metallo, banchi da lavoro.”
<i>Pagina 550</i>	“I giorni passavano e continuavano ad essere giorni magnifici e felici. Si ornavano di lavoro e di sorrisi come di fiori, le nostre strade splendevano limpide e risuonavano calorose parole di amicizia. Come sempre splendeva su di noi un arcobaleno di occupazioni, come sempre i riflettori dei nostri sogni tagliavano il cielo.”

Capitolo decimo

Il valore della diversità

10.1. Sara Collepicollo*

L'handicap come risorsa

[...] Lo *handicap* dei *besprizornye*, è proprio quello di essere dei ragazzi abbandonati, è quello di non avere una famiglia su cui contare, di non avere un padre in grado di motivarli, o una madre in grado di donare loro amore; questi ragazzi avevano bisogno semplicemente di qualcuno che credesse nelle loro capacità, che intravedesse in loro delle risorse. A questo “qualcuno”, possiamo dare un nome ed un cognome: Anton Semënovič Makarenko.

[...] I ragazzi affidati alla colonia “Gor’kij” appartenevano, infatti, a due tipi di “trasgressori della legge”: quelli che «solo da poco avevano abbandonato le case paterne», spinti dalla fame o dal desiderio di ribellione ed evasione, come nel caso di Beluchin e Anton Bratčenko, e quelli “senza tutela”, i *besprizornye* orfani derivanti dalla guerra civile da poco conclusa.

La maggior parte dei nostri ragazzi proveniva da famiglie e solo da poco avevano abbandonato le case paterne. I membri della nostra colonia erano mediamente personalità con caratteristiche molto sviluppate, ma con un bagaglio culturale assai limitato. Ed erano proprio così quelli che mandavano nella nostra colonia, riservata appunto agli elementi di difficile rieducazione. La stragrande maggioranza di essi era scarsamente istruita o del tutto analfabeta. Quasi tutti erano abituati alla sporcizia ed ai pidocchi e, nei rapporti con le altre persone, avevano imparato a sviluppare un atteggiamento di costante difesa, spesso minaccioso, una posa di eroismo primitivo¹.

[...] Si trattava, di perseguire un preciso obiettivo: formare l’uomo nuovo, lo stereotipo dell’uomo comunista, attraverso metodi sperimentali, dal sapore innovativo, che andava oltre, il semplice fatto di fornire

* S. COLLEPICCOLO, *Per una “cultura della diversità”*. A. A. 2004-2005, pp. 34-35 e pp. 38-63.

una adeguata istruzione a questi ragazzi, o educarli ad apprendere un mestiere.

Occorreva trasmettere loro, nuovi abiti morali, nuovi valori, un uomo maturo e responsabile disposto a lottare, senza mai arrendersi davanti alle numerose avversità della vita, in un domani che li vedrà forti, determinati ed invincibili, padroni di se stessi, esattamente come veniva prefigurato, dall'educazione sociale [...].

La questione è troppo importante: c'è un'infinità di ragazzi sbandati in giro: non si può andare per le strade, ripuliscono gli appartamenti. Mi dicono: è un problema di vostra competenza, di istruzione popolare... [...]².

L'importante, come dire... non è una qualche colonia di delinquenti minorenni, cerca di capire, è l'educazione sociale... Abbiamo bisogno di formare un uomo...il nostro uomo!³

[...] A dicembre, giunsero i primi sei rieducandi responsabili di rapina e furto di domicilio.

Il quattro dicembre arrivarono alla colonia i primi sei rieducandi e mi consegnarono un plico misterioso, con cinque enormi sigilli di ceralacca. Conteneva le loro «pratiche». Quattro di essi erano sui diciotto anni ed erano stati mandati lì per rapina a mano armata e violazione di domicilio; gli altri due erano più giovani e colpevoli di furto. I nostri ospiti erano ben vestiti [...] Non erano certamente ragazzi abbandonati. Si chiamavano Zadorov, Burun, Volochoy, Bendjuk, Gud e Taranec⁴.

Anton illustrò loro la nuova vita che li attendeva, incentrata sul lavoro e l'acquisizione di un valore altrettanto prezioso: la responsabilità. Si trattava, di lasciarsi alle spalle gli errori commessi in passato, guardare avanti, concentrandosi esclusivamente sul presente, in funzione di realizzare un futuro sicuramente migliore.

Per noi non si trattava di «redimere» un uomo, ma di educarlo in modo nuovo, perché diventasse non solo un membro della società, ma perché fosse in grado di concorrere all'edificazione della nostra nuova epoca. [...] A mio parere il metodo fondamentale della rieducazione dei trasgressori della legge doveva essere basato sull'ignorare completamente il passato dei ragazzi ed ancor più i delitti commessi in questo passato. [...] La normale logica pedagogica di quei tempi si limitava a imitare la medicina e a dire con aria di superiorità: per curare una malattia bisogna conoscerla⁵.

I buoni propositi dell'educatore inizialmente, furono accolti con una buona dose d'indifferenza, da parte dei ragazzi. Inoltre, gli episodi di rapine commesse nel villaggio vicino, crebbe in misura esponenziale, tanto da costringere Anton, a ricorrere a metodi coercitivi, in antitesi con l'etica pedagogica. Ne fu protagonista il giovane Zadorov che ricevette uno schiaffo perché si rifiutava di svolgere un lavoro assegnatogli. Anton minacciò i ragazzi che avrebbe provveduto ad allontanarli lui stesso se non avessero adempiuto il loro dovere. Tutti ne rimasero profondamente colpiti e compresero la lezione, primo fra tutti Zadorov.

Lo schiaffo di Zadorov è un avvenimento centrale in tutto il *Poema pedagogico*. Qui l'autore mette in evidenza i momenti critici che un educatore si trova a dover affrontare nel mettere in pratica il progetto di un collettivo fino ad ora solo teorizzato. L'azione violenta dello schiaffo, porta l'autore a mettere in discussione la propria etica pedagogica caratterizzata dall'autoaffermazione dell'individuo nella società e dalla concezione che il collettivo sia il fulcro attorno ruota tutta la "vita" della colonia. Dopo quest'episodio, però tutti i ragazzi della colonia, cambiarono atteggiamento e andò così affermandosi un'idea di disciplina che include due distinti significati: all'inizio del processo educativo Makarenko impone delle regole rendendosi conto però che queste non sempre saranno rispettate dai rieducandi. In un secondo momento vi è la presa di coscienza o consapevolezza della regola, fino ad arrivare al punto in cui il collettivo stesso si auto imporrà delle regole per il raggiungimento del bene comune [...].

Erano in cinque, me compreso. Ci chiamavano «martiri dell'educazione sociale», a quell'epoca. Fra noi non ci chiamavamo così, ma nemmeno pensavamo di fare alcunché di eroico. [...] Eravamo persone normali e avevamo una valanga di difetti. A rigore, non conoscevamo neppure bene il nostro mestiere: la nostra giornata lavorativa era piena di errori, di azioni incerte, di pensieri confusi. [...] Da noi solo due cose non destavano dubbi: la nostra ferma determinazione a non abbandonare l'impresa [...] e il solito modo di vivere, che continuava a imperare nella colonia e intorno ad essa⁶.

Non stiamo parlando quindi di eroi, ma di normali educatori che credono fermamente nelle capacità di questi ragazzi e portano avanti la loro impresa.

Io rivendicavo l'educazione di un uomo temprato, saldo, capace di sopportare anche un lavoro sgradito o noioso quando questo rispecchi gli interessi della collettività⁷.

Nel momento in cui il pedagogo russo comincia a svolgere il suo compito, non ha in mente una chiara linea pedagogica; i suoi principi si vanno sviluppando nel corso dell'esperienza vissuta.

I primi mesi della nostra colonia furono [...] i mesi della ricerca della verità. In tutta la mia vita non ho mai letto tanti libri di pedagogia come nell'inverno del 1920. [...] Per me il principale risultato di quelle letture fu la certezza [...] di non avere in mano alcuna scienza ed alcuna teoria [...] mi accorsi che quello che mi occorreva non erano formule libresche, che non trovavano alcuna applicazione nella realtà, ma un'analisi immediata ed un'azione diretta⁸.

Ricerca della verità, ricerca di una pedagogia già dimostrata, comprovata e consolidata nella quale Makarenko cerca un sostegno, una protezione che non riceverà mai; il pedagogo, infatti, preferirà la sperimentazione ad un qualcosa già saggiato:

Quanti libri, quanta carta, quanta gloria! E al tempo stesso un vuoto sconfinato, con il singolo teppista non ci cavi nulla, non hai né metodi, né strumenti, né logica, non hai un bel niente⁹.

Makarenko nella colonia "Gor'kij" propose un rimedio a questa situazione: il collettivo, una struttura organizzata in grado di assumere le caratteristiche di una vera famiglia, una specie di "società in miniatura", un gruppo di lavoratori uniti da un fine unitario. Alcune caratteristiche particolari sono: la vita in collegialità, la convivenza di educatori, ragazzi e personale esecutivo ed amministrativo, l'organizzazione in reparti e gruppi di lavoro, l'autosufficienza economica, l'auto-amministrazione. Un altro aspetto non meno importante del collettivo è che l'intervento pedagogico sul singolo individuo riguarda sempre il coinvolgimento dell'intero gruppo.

Questa "cellula sovietica" [il collettivo della colonia "Gor'kij" era sufficientemente allargata da poter essere rappresentativa del collettivo "globale" e abbastanza piccola da poter far sentire immediatamente al singolo la *responsabilità* delle sue azioni. Questa era sentita contemporaneamente come *corresponsabilità* in quanto, nel bene e nel male, le conseguenze di ogni comportamento singolo ricadevano su tutto il reparto¹⁰.

[...] Appare, per la prima volta, l'espressione "moralmente deficienti". Makarenko in *Il mestiere di genitore* ci spiega che gli «uomini educati senza l'amore dei genitori sono spesso dei mutilati». Questi ragazzi sono degli *handicappati* morali, termine che indica una particolare situazione di svantaggio sociale, i ragazzi sopravvivevano rubando e la loro situazione economica disastrosa probabilmente era la causa delle loro azioni negative:

questi ragazzi non erano affatto degli idioti, erano dei comuni ragazzi che il destino aveva gettato in una situazione incredibilmente stupida: da una parte erano stati privati di tutti i vantaggi dello sviluppo umano, dall'altra erano stati strappati dalle positive condizioni di una lotta primordiale per la sopravvivenza stessa con quel quotidiano piatto di minestra, magari cattiva, ma per lo meno garantita¹¹.

Il pedagogo è riuscito a vedere le potenzialità insite in questi ragazzi "moralmente deficienti" ed è riuscito a sfruttarle nel modo migliore; per fare ciò si è servito di strumenti validi come il collettivo, già esaminato in precedenza, il senso di responsabilità, la disciplina, l'educazione mista, l'istituzione di turni e reparti misti per l'organizzazione del lavoro, un lavoro soprattutto manuale con la falegnameria, l'officina e naturalmente l'agricoltura.

L'educazione mista fu un'innovazione tanto significativa e influente quanto rovinosa poiché procurò a Makarenko non poche seccature con i pedagoghi del tempo: nel *Poema pedagogico* leggiamo, infatti, che «allora l'educazione mista nelle colonie di correzione era vietata per legge. La nostra colonia era l'unica in tutta l'Unione a sperimentare l'educazione mista» [...].

Nel 1923 furono istituiti i primi reparti con i relativi comandanti, dapprima nominati da Makarenko a seguito si costituì, un vero e proprio consiglio dei comandanti. Nacquero i primi reparti misti.

[...] Durante i preparativi per la festa, in attesa di concretizzare l'incontro con M. Gor'kji, Anton dovette rendere conto del proprio operato agli specialisti di Pedagogia; fu duramente ed accanitamente attaccato, per il fatto di ricalcare la categoria borghese del dovere, al posto della libera affermazione della creatività e dell'iniziativa.

Tutti costoro erano fermamente convinti che i ragazzi abbandonati fossero una categoria organizzata, con propri capi e disciplina, con addirittura una specifica strategia del furto e con regole fisse per la spartizione del bottino. Per i ra-

gazzi abbandonati si coniarono anche appositi termini scientifici: «collettivo spontaneo» e via dicendo.

L'immagine del ragazzo abbandonato, già tanto ornata, si abbellì in seguito ancor di più grazie alle pie fatiche dell'opinione pubblica (russa e no), secondo la quale tutti i ragazzi abbandonati erano ladri, alcolizzati, depravati, cocainomani e sifilitici. [...] Bisogna decisamente respingere la teoria della costante persistenza sociale del fenomeno dei ragazzi abbandonati, di questi esseri che riempirebbero le nostre strade non solo dei loro «terribili delitti» e dei loro pittoreschi abbigliamenti [sic], ma anche della loro «ideologia». Gli autori delle ciance romantiche sul vagabondo anarchico sovietico non si sono mai accorti che dopo la guerra civile e la carestia milioni di ragazzi sono stati salvati [...] negli orfanotrofi. Nella schiacciante maggioranza dei casi questi ragazzi sono oggi adulti che lavorano nelle fabbriche e negli uffici sovietici. Le difficoltà che il processo di rieducazione di questi ragazzi ha incontrato sono una questione a parte.

In gran parte per colpa degli stessi romanticoni il lavoro delle case di rieducazione si è svolto in condizioni penose, portando spesso a risultati del tipo di Kurjaž. Per questo molti ragazzi (si parla dei maschi) sono spesso tornati alla strada, non perché questa fosse la vita che essi preferivano e ritenevano più adatta a loro. Non avevano affatto elaborato una teoria speciale, un'ideologia della strada, semplicemente se ne andavano nella speranza d'imbattersi in una colonia o in una casa di rieducazione migliore. Bussavano alle porte di istituti educativi sociali e per minorenni, e di tutte le commissioni ma preferivano soprattutto quei luoghi in cui c'era speranza di poter contribuire alla nostra ricostruzione, evitando le benevolenze della pedagogia. Solo che gli riusciva raramente. La presuntuosa e testarda confraternita dei pedagoghi non era disposta a lasciarsi sfuggire dalle mani quelle vittime predestinate e non riusciva a concepire la possibilità di una vita umana senza previa educazione sociale. Per cui la maggior parte dei fuggitivi doveva ricominciare da capo il processo pedagogico in qualche altra colonia, dalla quale comunque c'era sempre la possibilità di fuggire. [...] Anche in altri campi gli abitanti della strada non badavano molto a che le loro azioni fossero consone all'etica, i ragazzi abbandonati non hanno mai avuto una particolare inclinazione verso il formalismo. Avendo un loro concetto dell'opportunità i ragazzi abbandonati credevano nel più profondo del loro animo di seguire la via più diretta verso la carriera di metallurgico o di autista, e che a tal fine fossero necessarie solo due cose: tenersi il più saldamente possibile attaccati alla superficie del globo terrestre, anche se per farlo bisognava talvolta arraffare le borsette delle signore o i portafogli degli uomini, e avvicinarsi il più possibile a qualche garage od officina.

Nella nostra letteratura scientifica è stato fatto più di un tentativo di classificare in modo soddisfacente i diversi caratteri umani e in queste classificazioni ci si è sempre sforzati di riservare ai ragazzi abbandonati un posto fra gli anormali e i minorati. [...] Secondo l'ipotesi elaborata dalla comune tutti i ragazzi abbandonati si dividono in tre tipi. Il «tipo uno» è quello dei ragazzi che partecipano nel modo più attivo, in prima persona, alla composizione del proprio oroscopo e che non si fermano davanti ad alcuno ostacolo. [...] Il «tipo due» comprende ragazzi abbandonati dotati di molte proprietà, ma privi del bel mazzo di qualità morali del «tipo uno». [...] Ma a Kurjaž quello che domina non è né il «tipo uno», né il «tipo due», bensì il «tre». [...] Si tratta di una stragrande maggioranza che non si dirige verso nessun posto e non cerca niente, ma affida ingenuamente i teneri petali della propria anima infantile all'influenza organizzatrice dell'educazione sociale¹².

Al momento pensava solo a sistemare adeguatamente i suoi amati ragazzi e solo allora, avrebbe provveduto a dimettersi. Molti fra loro trovarono un lavoro presso le fabbriche e non solo [...].

Sono cresciuti [...] i miei gor'kiani, si sono sparpagliati per tutta l'Unione [...] Dove scovare l'ingegner Zadorov, [...] come farsi visitare dal dottor Veršnev [...] o dal dottor Burun [...] Zoren' e Nisinov [...] hanno le ali d'acciaio degli aerei sovietici. E nemmeno Šelaputin si sbagliava quando diceva che sarebbe diventato pilota, e pilota è diventato anche Šurka Ževelij [...] Karabanov si è messo sulla via dell'educazione sociale [...] Beluchin [...] un militare¹³.

Ciascuno ha la sua strada davanti a sé, come ha una sua strada da seguire la stessa colonia "Gor'kij". Sento fra le mie mani gli inizi di molte di quelle strade, ma non riesco a distinguerne la continuazione e la fine nella nebbia del futuro che comincia lì vicino¹⁴.

Il *Poema pedagogico* illustra come dal niente, o in ogni modo dalle rovine delle cinque abitazioni è possibile costruire una comunità organizzata. Così da ragazzi definiti "moralmente deficienti" può nascere un "nuovo uomo". È un romanzo di crescita, di formazione e di trasformazione; Makarenko ci presenta la diversità sotto varie sfaccettature:

Kozjr' divenne il beniamino dell'intera colonia. I ragazzi consideravano la sua religiosità come una forma particolare di pazzia, molto grave per il malato, ma del tutto innocua per chi lo avvicinava¹⁵.

Subito dopo il parto [Raisa] aveva soffocato il bambino con un fazzoletto. Negava di averlo premeditato:

- Non volevo farlo, ma si era messo a piangere.

[...] Gli educatori erano convinti che Raisa avesse agito così per la vergogna: nello stato di tensione nervosa in cui si trovava, ecco che in mezzo al dormitorio silenzioso il bambino s'era messo a piangere e lei si era spaventata all'idea che qualcuno si svegliasse¹⁶.

La vita di Maksim Gor'kij divenne parte della nostra vita, episodi di essa ci servivano come termine di paragone, per trovare soprannomi, come esempi nelle discussioni, come unità di misura per i valori umani¹⁷.

Šere, un essere che risultava del tutto incomprensibile agli occhi stupiti dei ragazzi. Era chiaro a tutti che Šere era il prodotto di una qualche semente selezionata e che non era stato inaffiato durante la crescita da piogge propizie, ma da qualche essenza artificiale appositamente studiata per tipi come lui. [...] non si arrabbiava e non si emozionava mai per nessun motivo, era sempre dello stesso umore, leggermente allegro. Dava del lei a tutti i ragazzi [...] e non alzava mai la voce, ma non faceva mai amicizia con nessuno¹⁸.

Un altro fu Zinovij Ivanovič Bucaj. Aveva ventisette anni, ma aveva appena terminato l'istituto artistico e ci era stato raccomandato come pittore. [...] Alcuni giorni dopo il suo arrivo i ragazzi m'informarono che ogni mattina se ne usciva dalla sua stanza nudo, con il cappotto buttato sulle spalle, e andava a fare il bagno nel Kolomak. Alla fine di novembre il Kolomak cominciava già a gelare [...] Allora Zinovij Ivanovič, con l'aiuto di Otčenaš, fece un apposito buco nel ghiaccio e continuò con i suoi folli bagni mattutini¹⁹.

Ai primi di aprile scappò Vas'ka Poleščuk. Non era un ragazzo modello. A dicembre, nell'ufficio dell'istruzione popolare, avevo assistito a questa scena: una folla di gente circondava, vicino a un tavolino, un ragazzo sporco e cencioso. La sezione minorati lo aveva riconosciuto malato di mente e lo voleva rinchiodare in qualche istituto speciale. Il giovane straccione protestava, piangeva e strillava che non era affatto pazzo e che lo avevano portato in città con l'inganno. E effettivamente lo avevano portato a Krasnodar promettendogli di farlo andare a scuola. [...] La sezione minorati fu ben felice di liberarsi del suo cliente e noi ci avviammo di buon passo alla colonia. Durante il cammino mi raccontò la sua storia, che comincia con la morte dei genitori e con miseria. [...]

Il giorno dopo il suo arrivo alla colonia si cucì la bocca e nessuno, né gli educatori né i compagni, riuscì più a cavargli una parola. Probabilmente erano simili manifestazioni che avevano indotto gli specialisti a dichiararlo squilibrato²⁰.

La descrizione fatta da Makarenko di queste persone diverse in un collettivo di diversi è a mio avviso un modo per farci capire che la normalità non esiste e che come lui stesso ci dimostrerà, l'essere diverso, forse anche un po' stravagante e fuori del comune, non è un limite ma una risorsa, una qualità. Il pedagogo è riuscito a trasformare questi ragazzi moralmente *handicappati* facendoli sentire parte di un collettivo e facendogli intravedere un futuro migliore:

L'uomo non può vivere se non vede davanti a sé qualcosa di piacevole da raggiungere. Il vero stimolo della vita umana è la gioia di domani. Nella tecnica pedagogica questa gioia di domani è il principale mezzo di lavoro. Innanzitutto bisogna suscitare questa gioia, darle corpo e concretezza. In secondo luogo bisogna costantemente trasformare le forme più semplici di questa gioia in altre più complesse e umanamente più significative. Si forma così una linea interessante dalla soddisfazione primitiva dello zuccherino al più profondo senso del dovere²¹.

10.2. Maria Elena Mainiero*

L'handicap nel *Poema pedagogico*

Anton S. Makarenko affronta il tema dello *handicap*, visto come deficienza morale. "I moralmente deficienti", la deficienza dei ragazzi abbandonati come risorsa.

Nel *Poema pedagogico*, "i moralmente deficienti", sono i cosiddetti *besprizornye*, i "senza tutela", ragazzi orfani della guerra civile, finiti per la strada e che per sopravvivere erano costretti ad andare a rubare.

Dai ragazzi "moralmente deficienti" ("moral'no defektivnye") messi in scena da Makarenko possono venir fuori esempi concretamente plausibili di *uomini nuovi*. A certe condizioni, s'intende: ed anzitutto in quanto l'"ottimismo della volontà", e cioè la positiva convinzione che la *educabilità umana nella direzione di*

* M. E. MAINIERO, *Diversi eppure uguali. Dimensioni pedagogiche dello handicap*. A. A. 2005-2006, pp. 27-34.

*una umanità prevedibilmente inedita, se esige una prospettiva pedagogica presumibilmente omogenea, comporta al tempo stesso una considerazione realistica delle alternative in campo ed una concreta sperimentazione della diversità: e quindi la consapevolezza delle difficoltà e del limite, tra libertà e disciplina, spontaneità e sforzo, ed effettivamente una lotta e delle scelte educative a rischio*²².

Il *Poema pedagogico* è il romanzo dell'educazione dei "moralmente deficienti".

A volte riuscivamo anche a compiere sortite al di fuori della sfera pedagogica in quanto tale, verso altre sfere confinanti, come ad esempio il Comitato provinciale dell'alimentazione [...]. La colonia dei giovani delinquenti chiede cento *pu*d di farina per l'alimentazione dei rieducandi. Ma tra di noi non usavamo mai tali termini, tipo delinquente, e la colonia non si chiamò mai così. Ci chiamavano ufficialmente moralmente deficienti, ma nei confronti degli estranei quella denominazione ci fruttava poco, perché sapeva troppo d'istituzione educativa²³.

La Prima Guerra Mondiale e la Rivoluzione Russa avevano provocato molti danni umani. L'Urss versava in condizioni spaventose: la guerra, il blocco economico e militare, la carestia, le epidemie avevano prodotto un gran numero di orfani e di sbandati che alimentavano il fenomeno della delinquenza.

Così il regime sovietico decise di intervenire creando nel 1919 la Commissione centrale per la tutela dei minorenni e dei Commissari del popolo che avevano il compito di tutelare i più piccoli. Inoltre furono istituite delle colonie o case di rieducazione per ospitare ragazzi abbandonati. Colonie che come scrive Makarenko, erano del tutto inadeguate.

La maggior parte delle volte erano situate in vecchi monasteri o in case di ex proprietari terrieri. Non vantavano di un bell'aspetto, mancavano oggetti personali indispensabili all'individuo, come indumenti e scarpe ed inoltre si avvertiva l'assenza di educatori competenti. In queste condizioni i "vagabondi" preferivano di gran lunga la strada. Nella Russia di quel periodo, l'educazione dei "trasgressori della legge", così chiamati, seguiva un filone negativo, sconcertante. L'educatore si rivolgeva al rieducando come punitore.

Prima della rivoluzione qui c'era una colonia per delinquenti minorenni.

[...] Da quanto raccontavano i contadini del vicinato si poteva dedurre che la scienza pedagogica di quei precettori non si distingueva per particolare complessità. Essa si estrinsecava in uno strumento semplicissimo: il bastone²⁴.

Nei primi anni della Rivoluzione, i pedagogisti come Lunaciarskij e la stessa Krupskaja, la moglie di Lenin, che si occupava di problemi dell'educazione prescolastica, parlano di libero e spontaneo svolgersi della personalità dell'educando. Makarenko, invece è convinto che, retti da rigida disciplina, da spirito di emulazione personale e di squadra, i ragazzi possano derivare il senso e il valore del "sociale" e del "collettivo" solamente da un lavoro produttivo. Matura, dunque, il suo progetto educativo e didattico propugnando una "pedagogia della lotta", affiancata dall'ottimismo di poter educare i suoi *besprizornye* a trasformare una realtà di degrado e di subordinazione e a darsi nuove prospettive nella consapevolezza delle proprie responsabilità personali e collettive²⁵.

I *besprizornye* nella Russia degli anni venti, avevano bisogno di qualcuno che gli desse amore e fiducia, verso se stessi e verso gli altri, e soprattutto di qualcuno capace di avvicinarsi ai loro bisogni e ai loro problemi. E Makarenko cercò di esserlo per loro. Li considerava persone normali travolte dal susseguirsi degli eventi e nutriva per loro un profondo rispetto. Capì che per la rieducazione dei "trasgressori della legge", il metodo fondamentale doveva essere fondato sul fatto di ignorare il passato dei ragazzi ed ancor più i delitti commessi nel passato.

Nel *Poema pedagogico*, Makarenko afferma che adottare un metodo come questo era costato fatica a lui per primo.

Disse:

A mio parere il metodo fondamentale della rieducazione dei trasgressori della legge doveva essere basato sull'ignorare completamente il passato dei ragazzi ed ancor più i delitti commessi in questo passato. Adottare con coerenza sincera questo metodo era costato fatica a ma per primo, perché avevo dovuto vincere le mie tendenze naturali. Mi assaliva sempre il desiderio di conoscere il motivo per cui il ragazzo era stato mandato alla colonia e che cosa avesse mai combinato. La normale logica pedagogica di quei tempi si limitava a imitare la medicina e a dire con aria di superiorità: per curare una malattia bisogna conoscerla²⁶.

Operò nel regime socialista sovietico, subì l'educazione propria del sistema. Assunse il compito di costruire un nuovo sistema educativo al fine di sostituirlo con quello che aveva da subito e da sempre ripudiato.

Tale costruzione venne messa in pratica con l'istituzione della colonia "Gor'kij". Doveva dare a quei ragazzi abbandonati ciò che essi non osavano chiedere: l'amore. Il tutto si svolse a Poltava, Ucraina nel settembre del 1920, quando fu chiamato dal direttore dell'Ufficio provinciale per l'istruzione popolare per la rieducazione di giovani delinquenti, di cui mai nessuno si era voluto occupare prima. Il suo unico scopo era quello di formare un uomo nuovo partendo proprio da quei criminali.

L'importante, come dire... non è una qualche colonia di delinquenti minorenni, cerca di capire, è l'educazione sociale... Abbiamo bisogno di formare un uomo... il nostro uomo! E tu lo formerai²⁷.

Sapeva perfettamente che se avesse accettato quella proposta il suo viaggio sarebbe stato lungo e difficile, in quanto doveva fare i conti con l'aspetto più negativo dei ragazzi al fine di aiutarli a divenire portatori di valori positivi. Doveva guidarli, educarli, aveva saputo che erano quasi tutti analfabeti, privi di qualsiasi principio e scrupolo, già tutti colpevoli di furto e di rapina a mano armata, e non indietreggiavano neppure dinanzi all'omicidio. Si ispirò ad un unico principio pedagogico, il vero stimolo della vita umana: la gioia del domani.

Studiando i ragazzi, trovò nel "collettivo" il sistema per redimere veramente l'uomo rendendolo non solo inoffensivo ma attivamente e positivamente partecipe della vita sociale.

Accettò la proposta che gli era stata fatta, ricevette 150 milioni²⁸ pochi spiccioli per quel periodo e un vecchio edificio ex colonia minorile in un bosco a pochi chilometri di distanza da Poltava. Appena arrivò nel posto che gli era stato offerto, trovò ben poco che facesse pensare ad una scuola perché tutto era stato portato via dai contadini delle campagne vicine.

Nella colonia trovò un certo Kalina Ivanovič già direttore amministrativo della vecchia colonia e subito capì che lui sarebbe stato il primo dei suoi rieducandi.

Kalina Ivanovič divenne il primo oggetto della mia attività educativa. [...] Ma i suoi occhi azzurri brillavano di un tale amore per la vita ed era così vivace e ricettivo che non mi dispiaceva riservargli una piccola parte della mia energia pedagogica²⁹.

Insieme e con molto impegno riuscirono a dar vita alla colonia "Gor'kij".

Ma ogni giorno che passava, Makarenko era in preda alla disperazione poiché non riusciva a trovare nessuno che volesse aiutarlo, quando alla colonia giunsero due educatrici, Lidija Petrovna e Ekaterina Grigor'evna, considerata un vecchio lupo della pedagogia.

Il quattro dicembre arrivarono alla colonia i primi sei rieducandi, e così iniziò con molta fatica la sua avventura [...].

I primi mesi della nostra colonia furono per me e per i miei compagni non solo mesi di disperazione e di sforzi infruttuosi: furono anche i mesi della ricerca della verità. In tutta la mia vita non ho mai letto tanti libri di pedagogia come nell'inverno del 1920. [...] Inizialmente non tanto capii, quanto mi accorsi che quello che mi occorreva non erano formule libresche, che non trovavano applicazione nella realtà, ma un'analisi immediata ed un'azione diretta³⁰.

Qui, di seguito, riporterò quegli avvenimenti che a mio avviso, si avvicinano al tema in questione, vale a dire alla condizione di *handicap*, visto come deficienza morale all'interno del *Poema pedagogico*, iniziando dallo schiaffo di Zadorov.

Come ho già detto all'interno della colonia, i sei rieducandi non obbedivano affatto agli educatori e si rivolgevano con aria di superiorità, tanto da spingere Makarenko a ricorrere a metodi duri.

Ed ecco ciò che accadde: che venni meno all'etica pedagogica. Una mattina d'inverno proposi a Zadorov di andare a spaccare legna per la cucina. Mi sentii dare la stessa risposta in tono allegro e sfottente: – Vacci tu, siete in tanti qui! Era la prima volta che mi dava del “tu”. In preda all'ira e al risentimento, esasperato ed inasprito da tutti i mesi trascorsi, scattai e colpii Zadorov sul volto. Colpii forte e quello non si rese sulle gambe e rovinò sulla stufa. Lo colpii un'altra volta, lo risollevai per il bavero e lo colpii ancora. D'improvviso mi accorsi che si era tremendamente spaventato. Pallido, con le mani che gli tremavano, si affrettò a mettersi il berretto, poi se lo tolse e se lo rimise. Probabilmente lo avrei colpito ancora, ma quello sussurrò, quasi gemendo: – Perdoni, Anton Semënovič³¹.

Attraverso lo schiaffo Makarenko, svela le debolezze degli educatori dinanzi al menefreghismo dei ragazzi della colonia. Questo gesto, che stupì lo stesso pedagogo, lo portò a riflettere sul suo operato. Impose delle regole da seguire ai ragazzi, e dopo questo episodio tutto all'interno della colonia andò per il meglio.

Lo schiaffo sta anche ad indicare che all'interno della colonia "Gor'kij", non si parla di individuo, individualità ma di collettività. Ciò che viene fatto dal singolo si ripercuote sugli altri.

Vi fu un altro episodio, che ritengo importante citare, quello relativo alle rapine che continuavano a verificarsi ai contadini delle campagne vicine e lungo la strada per Char'kov.

I contadini chiesero aiuto ai ragazzi della colonia. Forse era la prima volta, che quei ragazzi vennero apprezzati e non trattati come delinquenti. [...].

Altro punto essenziale all'interno del *Poema pedagogico* fu la partenza di alcuni dei ragazzi della colonia ammessi alla facoltà operaia. Quel giorno erano tutti malinconici e tristi, e anche Makarenko non volendo peggiorare la situazione degli stati d'animo, recitava la parte dell'uomo che festeggiava la realizzazione dei suoi sogni più belli. Iniziò a chiedersi che forse la sua fatica e il suo sacrificio si erano rivelati un inutile spreco di energia.

Ma quando venne affidata a Makarenko la colonia "Kurjaž", dall'ispettore dell'Istruzione popolare, che contava già duecentottanta ragazzi, più sbandati dei suoi, ecco che si venne a formare un collettivo unico di quattrocento persone chiamato colonia di lavoro "Gor'kij". Makarenko si trasferì con rieducandi e personale.

Non ebbe vita lunga, in quanto il suo metodo di educazione veniva continuamente criticato, ed allora decise di allontanarsi dalla colonia se non prima aver sistemato i suoi ragazzi. [...].

Ciascuno ha la sua strada davanti a sé, come ha una sua strada da seguire la stessa colonia Gor'kij. Sento fra le mie mani gli inizi di molte strade, ma non riesco a distinguere la continuazione e la fine nella nebbia del futuro, che comincia lì vicino³².

Makarenko diede a quei ragazzi la possibilità di avere un futuro migliore ma soprattutto di essere degli uomini migliori, "uomini nuovi".

Capitolo undicesimo

Makarenko oltre Makarenko

11.1. *Claudio Cella**

Esperienze “altre”

Ci sono esperienze che, a mio parere, meritano di essere ricordate, quali la colonia borbonica di San Leucio e la scuola di Barbiana, poi le attività di incentivo al «microcredito» che, a partire dalla Grameen Ban di Muhammad Yunus, consentono tuttora la creazione di piccole, ma importanti attività economiche a livello locale, e i *kibbutzim* israeliani, una singolare esperienza che ha molte caratteristiche in comune con l'attività svolta da Makarenko.

Alcuni loro aspetti meritano di essere evidenziati: tutte queste comunità sono (o sono state) dei laboratori di vita, di lavoro, di convivenza e di formazione; in tutte è stata adottata un'antipedagogia che agisce dal basso; anche se, diversamente dalla colonia “Gor'kij” tutte sono basate su una adesione spontanea.

Per finire, ho ritenuto opportuno accennare a una realtà poco conosciuta, quella delle bambine «senza tutela» di Shanghai, e ricordare i bambini kosovari nei campi profughi in Albania attraverso delle foto riprese nel campo profughi di Kukës, in Albania, a 90 km da Pristina, nel 1999.

Un precedente storico: S. Leucio

A proposito della colonia di S. Leucio, Agostino Bagnato, nel suo libro *Lezioni su Makarenko*¹, rievoca il tentativo di Ferdinando IV di Borbone di costruire una colonia di produzione industriale nei pressi di Caserta.

Scriva l'autore:

Il quinto incontro poteva incentrarsi ancora su aspetti letterari [...]. Successivamente ho proposto di comparare l'esperienza delle colonie rieducative e di lavoro create da Makarenko nella Russia rivoluzionaria, ovvero nel momento in

* C. CELLA, *Makarenko domani*. A. A. 2004-2005, pp. 43-63.

cui un paese e un popolo sono impegnati nella costruzione del comunismo, con il tentativo illuministico dei Borboni di Napoli di costruire una colonia industriale che precede addirittura le teorie sociali di Owen, Fourier, Marx, Engels e dello stesso Lenin².

Per l'autore può risultare interessante comparare l'esperienza delle colonie rieducative e di lavoro create da Makarenko nella Russia rivoluzionaria, con il tentativo dei Borboni di Napoli di costruire una colonia di produzione industriale di San Leucio per l'allevamento del baco e per la tessitura della seta, presso Caserta, alle spalle della reggia del Vanvitelli, ai piedi della collina omonima, anche se si tratta di due storie economiche e sociali profondamente diverse, avendo però l'accortezza di porre in evidenza le affinità e le differenze rispetto all'organizzazione, al funzionamento e ai risultati delle colonie "Gor'kij" e "Kuriaž".

E prosegue:

Con questo obiettivo mi sforzerò di trattare la vicenda di San Leucio. Preciso che, in ogni caso si tratta di una operazione di confronto totalmente arbitraria, anche se vuole essere un contributo alla conoscenza di una realizzazione economica e sociale che all'epoca suscitò un vastissimo interesse tra gli intellettuali non soltanto nel regno di Napoli, ma anche tra gli economisti, i pedagogisti ed i filosofi illuministi in Italia ed in Europa³.

[...] Dalla descrizione fatta da Bagnato emergono le caratteristiche sperimentali e originali dell'esperienza leuciana, le cui origini sono da attribuirsi ad alcune vicende particolari. Vediamole in breve.

Nel 1774 Ferdinando IV di Borbone amplia la propria tenuta di caccia alle spalle della reggia di Caserta. La casina di caccia e il palazzo vengono ristrutturati e ampliati.

Alle sue cure sono addetti alcune decine di contadini, guardiacaccia e domestici che alloggiano nella zona del Belvedere. Quando muore il primogenito, Ferdinando decide di abbandonare il palazzo del Belvedere.

Tuttavia Ferdinando IV decide di non rimandare gli addetti ai propri luoghi di origine, ma di costruire a fianco del palazzo del Belvedere un impianto per l'allevamento del baco, per la trattura del filugello (il filo di seta che si ricava dal baco) e per la tessitura della seta. Contemporaneamente fa riadattare un edificio esistente e lo fa adibire a scuola per educare i figli degli abitanti di San Leucio [...].

Per la prima volta nel meridione d'Italia, e non solo, si impiega la scuola per insegnare il lavoro manuale e si fa scuola mediante il lavoro; si tratta dello stesso principio adottato da Makarenko per recuperare i *besprizornye*. A San Leucio si lavora, si produce e si vive mediante il lavoro di gruppo, l'attività produttiva, la responsabilizzazione individuale, la disciplina.

L'esperimento produttivo e sociale dà risultati positivi. A quel punto il re incarica l'architetto Francesco Collicini, allievo di Luigi Vanvitelli, di ingrandire l'impianto di San Leucio e di progettare e far costruire le abitazioni per i coloni.

Nasce così un complesso industriale autosufficiente, gestito sotto forma di colonia, cui partecipano i «direttori delle arti», i sacerdoti che insegnano nell'apposita scuola e i «seniori» eletti dal popolo ogni anno. Diverse sono le novità rilevanti nella vita di San Leucio: il coinvolgimento dei lavoratori nella gestione della fabbrica, la nascita della Cassa di Carità, una sorta di fondo mutualistico alimentato dal contributo di ogni lavoratore, utilizzato per soccorrere gli abitanti ammalati, i bisognosi, gli orfani. Si tratta del primo fondo mutualistico di cui si abbia conoscenza.

Purtroppo, scrive Bagnato:

Nella fase di nascita e di sviluppo del capitalismo italiano non si parlò più di San Leucio e quell'esperienza economica venne totalmente cancellata.

[...] Dopo la prima guerra mondiale subentrò una grave crisi nel commercio della seta, in conseguenza dell'agguerrita concorrenza internazionale; San Leucio subì contraccolpi pesanti, ai quali si aggiunsero successivamente le conseguenze negative della politica autarchica del regime fascista. La fabbrica venne chiusa e nel secondo dopoguerra non riuscì a riprendere la produzione⁴.

[...] In conclusione, premesso che si tratta di due epoche, due paesi, due culture e due storie economiche e sociali profondamente diverse, va evidenziata una differenza sostanziale con l'attività di Makarenko. A San Leucio è lo stesso Ferdinando IV che concede e approva la colonia, finanziandone la costruzione con le risorse della corona e rifacendosi successivamente con le vendite delle sete nei negozi leuciani e in quelli napoletani.

Come si vede, la differenza con Makarenko è sostanziale: nella sua esperienza didattica e sociale non ci sono concessioni dall'alto; anzi, i dirigenti della colonia "Gor'kij" e i ragazzi si scontrano con la burocrazia e lo stesso potere rivoluzionario, incapaci di capire e di rispondere alle e-

sigenze poste dall'organizzazione e dal miglior funzionamento della colonia stessa.

Qui è l'esercizio di un diritto conquistato, a San Leucio è il paternalismo di un sovrano che concede un privilegio, solo e soltanto per quei sudditi cui è legato da vincoli personali. Non è un'azione riformatrice, ma una concessione limitata a poche persone e a un territorio circoscritto [...].

I kibbutz

Con alcuni articoli riportati su «Diario di Repubblica»⁵, Alberto Stabile, Israel De Benedetti e Bruno Bettelheim ripercorrono la nascita e lo sviluppo dei *kibbutz* israeliani, un'esperienza, a mio parere, tra le più vicine a quella di Makarenko, sia per gli anni in cui prende il via, sia per le modalità (il collettivo, la sua forza), sia per l'idea di partecipare attivamente alla costruzione della nuova società israeliana (la prospettiva).

Ripercorriamo in breve la loro storia.

Dopo la fine della prima guerra mondiale arrivarono in Palestina ondate di giovani ebrei provenienti dall'Europa orientale. I pionieri che avrebbero inventato i primi *kibbutz* (gruppi) venivano dalla Galizia, dalla Polonia, dalla Russia, dall'Ucraina. Avevano già sperimentato i campi di lavoro estivo, letto Marx e Freud, i socialisti utopisti, qualcuno aveva persino combattuto nella rivoluzione bolscevica. A causa dei ripetuti pogrom degli inizi del '900, molti, spinti dall'ideale sionista, avevano raggiunto la Terra dei Padri, la Palestina. Loro sarebbero diventati i sionisti di sinistra.

Con il suo articolo dal titolo *Quella vita in comune alla base di un popolo* De Benedetti illustra l'ideologia che ha retto l'esperimento collettivistico.

Scriva l'autore:

Nel 1911 una dozzina di ragazzi e ragazze arrivati in Palestina dall'Europa Orientale si mettono assieme in una specie di cooperativa, chiedono e ottengono dall'Agenzia Ebraica, all'epoca Ufficio Palestinese, alcune terre vicino al lago di Tiberiade, per cercare di guadagnarsi da vivere come contadini.

Nasce così il primo *kibbutz*, Degania in cui questo gruppo di giovani ha deciso di mettere in comune guadagni e spese, con il motto «da ciascuno secondo le sue possibilità, a ciascuno secondo i suoi bisogni». Essendo tutti poverissimi, i bisogni sono limitati al minimo. Degania tenne duro nei difficili anni della pri-

ma guerra mondiale, e subito dopo la fine delle ostilità arrivarono in Palestina ondate di giovani ebrei provenienti dall'Europa orientale [...].

Prosegue De Benedetti:

Il *kibbutz* fornisce a tutti i suoi membri il medesimo trattamento, indipendentemente dal lavoro svolto, tutte le entrate delle varie attività vanno alla società comune che è padrona dei mezzi di produzione e dispone a suo piacimento delle forze di produzione. Il solo organo esecutivo e legislativo è l'assemblea formata da tutti i membri del singolo *kibbutz*; in certi casi è l'assemblea che decide se fare o non fare figli (a seconda delle condizioni economiche della comunità), dopo il 1939 è l'assemblea che decide chi potrà presentarsi volontario in guerra con le Forze Alleate.

A ben vedere nella gestione della vita dei *kibbutz* si possono individuare senza difficoltà molte delle idee di Makarenko e della organizzazione delle colonie "Gork'ij" e "Kurjaž".

Nelle stesse pagine di «Diario di Repubblica»⁶ Bettelheim fornisce un contributo alla comprensione del *kibbutz*:

Oggi spiegare il *kibbutz* come mera reazione all'ambiente del ghetto o come adattamento alla necessità della vita pionieristica significherebbe essere semplicistici e perdere di vista il punto essenziale. Per reagire all'ambiente in cui vivevano, i fondatori, uomini e donne, non avevano alcun bisogno di reclamare una terra sterile in un paese lontano né di abbracciare una particolare visione dell'uomo nuovo.

Queste scelte furono unicamente loro e del tutto spontanee, come lo fu la concezione di una vita buona e giusta, che essi abbracciarono fra tutte quelle che potevano scegliere. Ed è certamente raro, anche se non unico nella storia dell'umanità, che un gruppo di persone si assumano con tanta serietà l'impegno di trasformare la società e se stessi secondo il proprio ideale, da creare un *ethos* nazionale interamente nuovo.

Certo, il loro sistema educativo non era pianificato, nacque invece accidentalmente, si commisero molti errori e i bambini non furono esattamente i benvenuti. Tuttavia, una volta che furono arrivati, queste comunità si applicarono con decisione a ristrutturare il sistema educativo in accordo con gli ideali del *kibbutz*.

Sulle stesse pagine⁷ e sullo stesso tema Stabile scrive:

Per decisioni assembleari democraticamente prese i genitori furono esentati dalle responsabilità della famiglia e dell'educazione dei figli, cresciuti non dai parenti ma dalla comunità: non in casa dormivano i bambini ma in camerate, divisi per gruppi di età e, in sostanza, venivano cresciuti non dai parenti ma dalla comunità.

Nel nuovo sistema educativo [...] il gruppo aveva esautorato la famiglia e l'autorità era rappresentata dalla badante dei bambini (*metapelet*).

Il *kibbutz*, o meglio l'assemblea, pensava a tutto, provvedeva ai bisogni di ognuno, essenziali o voluttuari che fossero [...].

Al termine di questa breve panoramica sull'ideale comunitario che ha coinvolto migliaia di persone e formato generazioni di giovani israeliani emergono non soltanto le analogie con le colonie "Gor'kij" e "Kurjaž" (il collettivo, l'idea di formare l'uomo nuovo) ma anche una differenza sostanziale: nei *kibbutz* tutto è basato sull'adesione spontanea dei giovani ad un progetto condiviso, e, cosa non trascurabile, con il concorso pieno delle autorità. Qui non siamo in presenza di ragazzi «senza tutela», ma di uomini e donne che assumono l'impegno di trasformare la società e sé stessi secondo il proprio ideale.

Don Milani e la scuola di Barbiana

La figura e l'opera di Don Dilani sono state quelle di un prete scomodo, specialmente per coloro che consideravano il suo operato e i suoi atteggiamenti pericolosi e sbagliati [...].

Nato a Firenze il 27 maggio 1923, appena ordinato sacerdote nel luglio del 1948, Don Milani viene mandato ad affiancare il parroco, vecchio e ammalato, della parrocchia di San Donato a Calenzano, un paese alla periferia di Firenze abitato soprattutto da operai e caratterizzato (come tutte le periferie delle città italiane ad appena tre anni dalla fine della guerra) da povertà e ignoranza e da una religiosità molto tradizionale e povera di contenuti.

A Calenzano Don Milani si fa subito notare per il suo modo originale di essere prete, poco interessato alle processioni e a far giocare i giovani all'oratorio e invece sempre disponibile a parlare con tutti, anche con i comunisti "mangiapreti", a dire il suo pensiero con franchezza.

Ma la sua preoccupazione principale sono i giovani, quasi tutti figli di operai o di contadini, incapaci di esprimersi, di affermare i propri diritti. Per questo motivo organizza nella canonica una scuola serale, senza di-

scriminazioni di alcun tipo, fondate sulla frequentazione o meno della chiesa o sull'appartenenza politica dei genitori.

Carlo Guarnieri così commenta questa prima esperienza di Don Milani:

Una scuola, non solo un doposcuola, che usava come libro di testo la Costituzione, nella quale si leggevano e si commentavano i codici, i contratti di lavoro, i quotidiani, si ascoltava musica classica, ci si confrontava con persone diverse, con lo scopo di aprire la mente dei ragazzi, di informarli dei loro diritti, di abituarli ad avere una opinione e a saperla esprimere. Sarà questo il programma che poi verrà portato avanti, con maggiore coerenza, a Barbiana⁸.

Don Milani resta a Calenzano sette anni impegnato come prete e come educatore, incurante delle critiche e degli avvertimenti anche pesanti che gli arrivano dalla Curia fiorentina, delle accuse dei giornali locali finanziati dalla DC perché dialoga anche con i comunisti, del malumore dei politici perché esorta gli operai a iscriversi al sindacato invece di seguire le indicazioni di voto che vengono dalla Chiesa. Così gli viene imposto di abbandonare la sua parrocchia e di trasferirsi a Barbiana a 31 anni appena compiuti.

Barbiana è un paesetto ad appena trenta chilometri da Firenze, ma nel 1954 è un mondo completamente a parte: una piccola chiesa e una manciata di case sparpagliate nel bosco a 500 metri di altezza, senza strada asfaltata, senza luce, senza telefono, senza posta.

Sant'Andrea è una parrocchia quasi del tutto spopolata e di cui si è già decisa la chiusura: un vero e proprio esilio per un prete rompiscatole contro il quale, nonostante alcune prudenti indagini, non si è trovato nulla per un'azione disciplinare, né per quanto riguarda la sua predicazione, né la vita privata.

Appena arrivato a Barbiana, Don Milani fa due cose: compera un pezzetto di terra nel piccolo cimitero sotto la chiesa (dove, dopo 12 anni, sarà sepolto), poi, con i dieci ragazzi del paese, mette in piedi una scuola che passerà alla storia.

Guarnieri la descrive così:

Sulla scuola di Barbiana sono stati scritti libri e saggi che l'hanno resa famosa e non solo in Italia. Mi limiterò a ricordare che non si trattava di una scuola vera e propria perché non rilasciava titoli di studio. Che le lezioni si svolgevano in uno stanzone illuminato nei primi anni da alcune lampade a gas e riscaldato d'inverno da una stufa e si tenevano tutti i giorni, senza vacanze né riposi; dopo

i primi anni, durante i mesi estivi, i ragazzi erano aiutati ad andare all'estero, a imparare le lingue e a cavarsela da soli. Che le "materie" sono gli avvenimenti, gli interessi dei ragazzi, la lettura dei giornali e di alcuni libri, il confronto con le tante persone che salivano a Barbiana, attirate da quello che si cominciava a dire e a scrivere, nel bene e nel male.

E a proposito della «prospettiva» di Don Milani, Guarnieri aggiunge:

Lo scopo di Don Milani era che i suoi ragazzi imparassero a capire e a parlare per uscire da quella che per lui era la vera "povertà": non saper parlare, non saper scrivere correttamente, non essere in grado di replicare a una obiezione, non sapersi difendere dalle prepotenze, non saper rivendicare i giusti diritti.

Da qui il suo metodo, molto empirico, che si va definendo giorno per giorno: ascoltare i ragazzi, interessarli ad approfondire gli argomenti, farli confrontare con chi aveva idee diverse, aiutarli a essere originali, a non accontentarsi del sentito dire, dell'opinione corrente, ma anche di quella delle persone importanti.

[...] Don Milani sapeva benissimo che la sua scuola non era un esempio da esportare in altre situazioni e lo dice e scrive continuamente, fino a prendere pesantemente in giro chi si recava da lui e insisteva per avere una ricetta. Tanto meno la sua ricetta può essere applicata oggi perché da allora il mondo è certamente cambiato, anche per quanto riguarda la scuola⁹ [...].

Il microcredito

C'è un'iniziativa attuata in Bangladesh dalla Grameen Bank di Muhammad Yunus, che prospera facendo prestiti ai più poveri e che ha fatto del microcredito lo strumento finanziario più innovativo degli ultimi anni.

Muhammad Yunus ha avviato la sua opera (descritta nel suo libro *Il banchiere dei poveri*¹⁰) con la ferma convinzione che la povertà si possa eliminare qualora ci si impegni concretamente. Con l'eliminazione della povertà, secondo Yunus si eliminerebbero anche le discriminazioni, l'ingiustizia e la corruzione e si recupererebbe dignità, indipendenza e libertà per tutti. Per Yunus ogni essere umano può essere visto non soltanto come consumatore, questi può invece ricoprire un ruolo importante e produttivo come imprenditore: dando delle opportunità ai poveri (prestiti, accesso all'istruzione, ecc.) si ricava un profitto per la società intera.

Yunus dimostra che la differenza fra libertà e schiavitù si gioca su pochi dollari e che una banca può guadagnare, in economia di mercato, prestando quei pochi soldi ai poveri. L'accesso alla banca dei poveri e quindi al microcredito, consente a molta gente di rimanere nei villaggi, frenando l'estendersi delle baraccopoli (e quindi della miseria e della disperazione) ai margini delle città [...].

Come Makarenko, anche Yunus è si trova di fronte a un problema e, come Makarenko, non ne conosce ancora la soluzione [...].

Le bambine «senza tutela» di Shanghai

Con il suo articolo *Shanghai baby* pubblicato su «D di Repubblica», Renata Pisu pone la seguente domanda¹¹:

Dove sono finite le bambine? Dove sono finite le centinaia di migliaia di bambine cinesi, anzi, i milioni di piccole che mancano all'appello delle statistiche demografiche? È un appello che non si svolge per nomi ma per numeri, non sulla presenza reale di esseri umani, ma sulla loro presunta esistenza: perché la demografia è una scienza esatta che coglie sempre nel segno.

E allora se è vero, ed è vero, che la media mondiale delle nascite è di cento femmine contro centosette maschi, in Cina abbiamo centoventidue maschi – in alcune province come il Guandong addirittura centotrentotto – contro cento femmine. Che fine hanno fatto le bambine che avrebbero dovuto nascere e che non sono nate? E chi ha soppresso, come gattini ciechi, quelle appena nate?

L'autrice prosegue:

Nel 2001 la BBC ha intervistato una donna che tutte le notti frugava fra i rifiuti delle discariche di Pechino. Bene, Questa donna, nell'arco di sei mesi, aveva rinvenuto cinque neonate ancora vive buttate nella spazzatura e se le era portate nella sua baracca, senza sognarsi di avvertire le autorità perché, ha detto: «Le avrebbero messe in un orfanotrofio e gli orfanotrofi sono posti orrendi».

E continua:

Aveva ragione, anche se gli orfanotrofi delle grandi città non sono più gestiti con criteri da lager come succedeva qualche anno fa, e come è stato denunciato sia dalla stampa locale sia da quella internazionale. Centinaia di migliaia di piccole donne abbandonate sono state destinate all'adozione internazionale, più di

cinquantamila orfane oggi vivono con i loro genitori adottivi negli Stati Uniti, in Canada, nell'Europa settentrionale.

[...] Sono ormai quasi trent'anni che la Cina ha adottato la politica del figlio unico, nel tentativo di porre un freno alla crescita della popolazione che, all'epoca di Mao, veniva invece incoraggiata. Si è trattato di una politica che ha provocato tanti eccessi, tante ingerenze pubbliche nella vita privata dei cittadini: aborti imposti anche al sesto mese di gravidanza, sterilizzazioni forzate, [...] multe e tasse per chi avesse contravvenuto alla legge.

In merito ai risultati, scrive:

Ma un freno è stato comunque posto, e oggi abbiamo "soltanto" milletrecento milioni di cinesi: quanti sarebbero se le coppie avessero potuto mettere al mondo tutti i figli che volevano? Per lo meno trecento, quattrocento milioni in più. Così bisogna convenire che la politica del figlio unico ha funzionato, anche se a spese delle bambine, perché, specie nelle campagne, se si deve avere un solo figlio lo si vuole maschio. Se nasce femmina, non lo si registra nemmeno all'anagrafe in modo da poter provare una seconda volta sperando che sia maschio. Oppure la si abbandona in un fosso, se si è una coppia di un povero villaggio, oppure in un luogo pubblico frequentato, se si vuole che qualcuno la trovi, e la bambina sopravviva.

Pisu aggiunge poi:

Alla Casa dei Bambini di Shanghai fanno quel che possono, assistiti dalla Ong britannica *Care for Children* che nel 1997 ha introdotto il concetto di famiglia di accoglienza, sviluppando programmi in varie città. [...] I coniugi Li, sessantenni benestanti, hanno accolto in casa la piccola Wei Pei perché si sentivano soli da quando il loro unico figlio aveva messo su casa per proprio conto.

Anche questo istituto si occupa di adozioni internazionali e i neonati in buona salute – femmine perlopiù, perché è assai raro che si abbandoni un maschietto sano – trovano subito papà e mamme australiani, americani, inglesi, che pagano tremila euro circa.

Quelli più grandicelli, dai due anni in su o con qualche lieve handicap, sono invece affidati a famiglie cinesi, mentre i portatori di gravi handicap trascorrono tutta l'infanzia nell'orfanatrofio.

E, aggiungo io, per quelli che non trovano dei nuovi genitori, quanti Makarenko, quanti Kalina Ivanovič e quante Ekaterina Grigor'evna servirebbero oggi per creare tante colonie "Gor'kij" e "Kurjaž"?

11.2. *Ilaria Di Giacinto**

Due modelli pedagogici a confronto: Spaziani e Makarenko, analogie e differenze

[...] Neanche Spaziani ama conoscere i trascorsi dei ragazzi con i quali svolge la sua attività. Quando iniziò questo tipo di lavoro si trovò di fronte a uomini e donne che avevano commesso brutali ed efferati delitti, anche con assassini, con infanticida: «Mi trovavo di fronte uomini che avevano ucciso anche dei bambini». Non nasconde, ricordando il suo impatto con il carcere, un certo disagio iniziale a contatto con i detenuti. La realtà a volte è disarmante. Anche per chi è avvezzo a raccontare storie dall'umore nero; nella commedia *Pezzetti*, il secondo testo teatrale di Spaziani, la pedofilia, l'avidità e quindi il desiderio sfrenato di denaro, fanno da cornice ad una storia profondamente cinica e amara che racconta di come due genitori, sprezzanti del valore della vita umana, mostruosi nella loro ottusità, consegnino nelle mani di un ex medico della mutua il loro unico figlio dodicenne affinché questi possa somministrargli un'iniezione di pentotal per ridurlo in uno stato d'incoscienza artificiale e prelevare progressivamente tutti gli organi del ragazzo [...].

Spaziani è lucido di fronte al male, consapevole del dolore; la sua fantasia creatrice lo aiuta ad esprimerli e anche ad esorcizzarli. Ma questo non gli impedì di provare disagio agli esordi della sua attività negli istituti di pena. Per lavorare con disinvoltura si rese conto che era opportuno non indagare sul passato degli aspiranti attori. Come Makarenko, questi primi ostacoli non l'hanno fermato e come lui, ha proseguito il suo lavoro negli anni. Anche il regista romano infatti si è sentito più volte scoraggiato durante questo suo percorso professionale [...]. Durante la preparazione della rappresentazione *La Città Invisibile*, Spaziani ricorda le innumerevoli difficoltà legate a questo progetto: «Il primo laboratorio si è svolto da ottobre a gennaio ed era centrato sulla favola di Pinocchio.

È stato l'allestimento più faticoso e complicato della mia vita; volendo citare una delle difficoltà, il cast del Pinocchio è variato continuamente, fino a un giorno prima del debutto, quando mi trovai con un nuovo Mangiafuoco, un nuovo Lucignolo, un nuovo Grillo e una nuova Fata Turchina».

* I. DI GIACINTO, *Teatro ed educazione. Da Anton S. Makarenko a Giorgio Spaziani*. A. A. 2003-2004, pp. 43-50.

Anche Makarenko durante gli anni della sua attività come direttore nella colonia "Gor'kij" è costretto ad affrontare momenti di stagnazione e di difficoltà:

Il bosco deserto che circondava la nostra colonia, le scatole vuote delle nostre case, una decina di brande al posto dei letti, una scure e una vanga come strumenti e quella manciata di rieducandi che rifiutavano categoricamente non solo la nostra pedagogia, ma l'intera civiltà umana, tutto questo, in verità, non corrispondeva per nulla alle nostre precedenti esperienze scolastiche. [...] La nostra vita si era fatta pesante e insopportabile¹².

A questo proposito, il pedagogista russo non aveva elaborato delle scelte pedagogiche precise al momento di iniziare la sua attività e davanti ai drammatici problemi che si trovava ad affrontare maturò in lui la convinzione di non potersi affidare a nessuna teoria pedagogica ma di dover ricavare informazioni dall'esperienza che acquisiva direttamente sul campo e dall'analisi degli avvenimenti. Se era necessario, per esempio, agiva duramente con i ragazzi. Durante la sua attività come regista anche Spaziani è dovuto intervenire sul gruppo con gesti forti e inaspettati, pur di ricevere rispetto e attenzione. L'atto di lanciare in aria le sedie, realmente compiuto, fu accolto inizialmente con silenzio dai ragazzi sbalorditi; immediatamente dopo fu seguito da un applauso lungo e vigoroso per il coraggio e l'audacia dimostrati: in quel momento Spaziani li aveva definitivamente conquistati. Giovannini ebbe ancor più difficoltà nell'ottenere rispetto, era poco credibile ai loro occhi essendo una donna. In una recente intervista ricorda quando decise di rispedire Patrizio, un ragazzo particolarmente difficile, dalla sala-prove direttamente alla "palazzina", e quindi nella sua cella in carcere. Il gesto forte e deciso fu premiato con il rispetto e la considerazione del giovane che da quel momento rese il lavoro più facile a tutti.

Anche nei gruppi con i quali si trova ad operare Spaziani, così come nel collettivo di Makarenko, la coesione, l'armonia e la solidità di rapporti sono elementi essenziali affinché si possa raggiungere l'obiettivo ultimo. Lo scopo non consiste solo nel portare a compimento lo spettacolo con la rappresentazione finale, ma fare in modo che tutto questo lasci un segno positivo nelle vite dei ragazzi. Nessun progetto pedagogico è però possibile e anche per la realizzazione dei piani di lavoro di Spaziani è giusto parlare, come avviene quando si fa riferimento alla pedagogia di Makarenko, di antipedagogia. Anche per lui oggi, come avveniva un tempo per il direttore della colonia "Gor'kij", risulta faticoso farsi capire,

spiegare le sue scelte strategiche e antipedagogiche, la decisione di prediligere un testo astratto come nel caso di *Nella vita contano i fatti* o più in generale il suo modo di fare teatro con i ragazzi. E ancora una forte dose di energia, l'equilibrio mentale e la capacità di coscienza (che consente loro di mettersi in discussione), l'instancabilità di fronte a compiti impegnativi, il rispetto per i ragazzi e la loro passionalità inducono ad avvicinarli. L'onestà intellettuale rende consapevoli entrambi dell'importanza di non approfittare del carisma che, considerato il ruolo, facilmente esercitavano ed esercitano sui giovani detenuti. Un carisma che avrebbe potuto e potrebbe innescare delle dipendenze pericolose. Spaziani, per esempio, terminato il laboratorio teatrale, chiude i rapporti con il gruppo di giovani reclusi che ne ha fatto parte. Rimangono ovviamente i ricordi e le lezioni da cui trarre ricchezza.

Le regole in effetti sono importanti in tali contesti e situazioni, regole che devono però essere decise e impartite con coerenza, affinché possano condurre in futuro all'autodisciplina. Nella colonia "Gor'kij" per esempio, la disciplina era costruita sulle regole; l'organizzazione dei reparti ne costituisce un esempio:

La parola "reparto" era un termine del periodo rivoluzionario [...]. Nel consiglio dei comandanti la scelta di un nuovo comandante era accompagnata da serie e approfondite discussioni. Grazie alla cooptazione ottenevamo sempre direttamente degli ottimi comandanti ed avevamo un consiglio sempre in carica che non cessava mai la sua attività. Una regola importantissima, in vigore ancora oggi, era l'esclusione di qualsiasi privilegio per il comandante: non riceveva mai razioni supplementari e non veniva mai esentato dal lavoro¹³.

Per evitare che la disciplina e il duro lavoro imposto potesse inaridire e irrigidire gli animi, nella colonia veniva concesso largo spazio ai sogni e allo sviluppo della creatività dei ragazzi che veniva stimolata appunto, anche mediante le rappresentazioni teatrali. Spaziani, considerate le difficoltà dei giovani reclusi nell'elaborare pensieri positivi, ha fatto in modo di sviluppare la fantasia e la creatività dei ragazzi lasciandoli immaginare, come detto sopra, un mondo ideale e quindi alimentando la capacità di proiettarsi nel futuro attraverso l'elaborazione di progetti non sempre attuabili ma utili per cercare di ristabilire un equilibrio e una serenità perduti.

Se gli elementi in comune sono molteplici, come abbiamo avuto modo di analizzare sopra, ci sono diverse caratteristiche che allontanano il regista romano e Makarenko.

Innanzitutto il direttore della colonia "Gor'kij" è un pedagogo che fece dell'educazione il suo lavoro e anche forse una missione. La sua preparazione gli consentiva di avvicinarsi ai ragazzi autorevolmente, anche se molte volte, come detto sopra, fu costretto a rivedere le sue posizioni e rifiutare la dottrina pedagogica del tempo perché inefficace e inopportuna.

Spaziani invece, nasce come attore, in seguito autore e regista teatrale. Solo in un secondo momento si è avvicinato al campo della formazione teatrale sperimentandosi direttamente sul campo. Non stupisce quindi che gli esordi lo vedono alle prese con un mondo che deve imparare a conoscere e con il quale si deve confrontare. Makarenko fu il direttore della colonia che diresse per anni e quindi anche quando faceva teatro accadeva pur sempre all'interno di un ambiente a lui noto, non aveva quindi bisogno di farsi conoscere e costruirsi un'immagine autorevole ogni volta. Sotto questo punto di vista il compito di Spaziani è più gravoso: il regista romano infatti si inserisce all'interno di contesti sempre nuovi. In un primo momento deve impiegare quindi tempo ed energie per farsi capire e far accettare il suo lavoro dalle istituzioni, e in seguito deve conquistarsi la stima e la fiducia dei ragazzi con i quali progressivamente entra in contatto. Questo modo diverso di relazionarsi all'interno del gruppo di lavoro consente loro, in alcuni momenti, di assumere posizioni differenti. Makarenko durante la direzione della colonia "Gor'kij" si sentì più volte scoraggiato ma non abbandonò il suo incarico, se non alla fine e dopo diversi anni. Spaziani invece, inserendosi come esterno in una comunità già strutturata si è trovato costretto ed allo stesso tempo ha potuto abbandonare il suo progetto se in quel momento lo riteneva necessario, suscitando spesso rammarico nei giovani reclusi, così come testimonia questa lettera:

Ciao carissimo Giorgio,
quella che ti scrive sono io Susanna. Spero che con questa lettera tu cambi idea, anche se sarà difficile, perché l'ultima volta che ti ho visto eri convinto di lasciare il teatro. Mi è dispiaciuto moltissimo che tutto questo sia finito. Hai perfettamente ragione, anch'io mi sarei stufata dopo tutte le cose che sono successe, però ti chiedo un'ultima cosa, dacci un'altra possibilità. Almeno pensa a quei ragazzi che hanno veramente voglia di fare teatro, come mi avevi detto sono cinque anni che vieni qua ad insegnare teatro, e anche se adesso non è un gran che non buttare tutti questi anni al vento [...]¹⁴.

Makarenko aveva il potere di allontanare dalla colonia i ragazzi se la loro presenza costituiva una minaccia per il collettivo (come fece con Karabanov e Mitjagin). Spaziani non può esercitare sul gruppo questo tipo di autorità e controllo ma al contrario la sua defezione può costituire uno strumento educativo efficace. I suoi sono distacchi che però quasi sempre lo vedono comparire di nuovo e riprendere il lavoro, così come è accaduto in occasione dello spettacolo *Nella vita contano i fatti*:

Durante le prove del primo spettacolo, come quasi sempre accade, ci fu un momento di eccessiva stanchezza e fu necessario un allontanamento da parte nostra. Naturalmente, è stato solo un arrivederci¹⁵.

Infine si sottolinea che una società multimediale come la nostra, contrariamente a quanto accadeva nel passato, rende tutti estremamente visibili. Le informazioni viaggiano ad altissime velocità e Spaziani ha così potuto far conoscere il suo pensiero e il suo spettacolo a milioni di persone mostrandosi in una rubrica giornalistica, "Costume e società" (molto seguita) di un importante telegiornale di una rete pubblica (RaiDue). Ha espresso in questa occasione le sue opinioni e cercato di spiegare il suo spettacolo al microfono della giornalista. Nel giro di pochi minuti milioni di persone hanno potuto conoscere il viso e il suo pensiero attraverso i teleschermi. Ciò rende più facile diffondere le proprie idee e farsi conoscere. Makarenko non poteva contare su questo tipo di popolarità ovviamente; vicino a sé aveva un cerchio ristretto di persone dalle quali cercare consensi e aiuto o con le quali dover lottare. L'eccesso di visibilità è un fenomeno preoccupante dei giorni nostri, chi non è visibile non può esistere e non sentirsi esistere per alcuni, e a Makarenko sicuramente questo non sarebbe piaciuto, ma se i mezzi di informazione possono contribuire alla diffusione di idee creative e progetti intelligenti, allora forse sarebbe stato d'accordo.

11.3. *Patrizia Mosetti**

La pedagogia di Artek e la pedagogia di Makarenko: analogie e differenze

«Ogni uomo è un tesoro inesplorato di illimitate potenzialità»¹⁶ e ad Artek, si possono trovare persone che hanno fiducia nelle capacità dei bambini ed offre gli strumenti necessari per consentire alla creatività di esprimersi.

Artek, consente ai bambini anche la possibilità di allontanarsi dalle eventuali etichette negative che sono state date loro, azzerare l'esperienza passata e permette di concentrarsi sulle prospettive future.

Questo modo di contrapporre il passato al futuro, fa pensare alla pedagogia di Anton Semënovič Makarenko, usata nella sua colonia di ri-educazione ed esposta nel suo *romanzo d'infanzia, il Poema pedagogico* (1933-1935).

Makarenko, «pedagogista della prospettiva»¹⁷, considera le esperienze passate come un ostacolo, quando precludono all'educatore di aver fiducia nelle capacità di ogni ragazzo e nel momento in cui impediscono il loro sviluppo generale.

La fiducia, quindi, permette l'autostima che a sua volta aiuta a costruire se stessi ad essere persone autonome, attive e responsabili.

«La nostra pratica pedagogica è Makarenko, ma non lo diciamo, perché fa parte del nostro passato socialista e si cerca di metterlo da parte» questo è stato detto, da uno dei membri del Seminario, ad Artek.

Partendo dalle considerazioni finali, si è ritenuto opportuno effettuare un accostamento fra, la pedagogia di Artek e quella di Makarenko.

Da questo confronto sono emerse alcune caratteristiche analoghe nelle due pedagogie, esse sono di seguito elencate e successivamente, per ognuna, si è cercato di esporre i tratti distintivi.

Gli elementi in comune sono:

1. il territorio dell'Ucraina,
2. l'afflusso enorme di ragazzi ospitati,
3. la figura di Maksim Gor'kij,
4. il gioco,
5. le attività educative (teatro/cinema),
6. il senso della prospettiva,

* P. MOSETTI, *Artek. Per un dialogo internazionale tra sistemi di istruzione*. A. A. 2004-2005, pp. 5-10.

7. la formazione di collettivi,
8. la fiducia nelle potenzialità umane,
9. la pratica pedagogia anteposta alla teoria,
10. il tempo di permanenza transitorio.

La pedagogia di Makarenko nasce, tra il 1920 e il 1928, in una colonia di rieducazione per ragazzi travati o abbandonati, nei pressi di Poltava, nell'Ucraina orientale e si rivolgeva ai bambini di tutte le età, «da quella prenatale a quella dai zero ai due anni, a quelle via via successive fino ai dieci-dodici anni»¹⁸, anche se, la loro età, viene modificandosi con il passare del tempo, fino a raggiungere i diciotto anni.

La pedagogia di Artek nasce, invece, nel 1925, nel sud dell'Ucraina, precisamente in Crimea, in un campo di pionieri «specializzato nella tutela della salute e del benessere delle giovani generazioni»¹⁹.

Il numero alto di afflusso di bambini accomuna indubbiamente le due istituzioni, ma non è chiaro, dalle informazioni che si hanno a disposizione, se l'iniziale progetto di Artek si rivolgesse ai bambini di tutte le età; è certo però che attualmente si rivolge ai ragazzi che si trovano nella fascia che va dai dieci ai sedici anni.

I ragazzi ospiti di Artek, però, non erano «ragazzi sbandati o giovani delinquenti» ma giovani scolari che si erano segnalati per il loro impegno negli studi, anche se, nel 1944, si dedica particolare attenzione agli orfani di guerra.

Un altro aspetto in comune nei due metodi pedagogici, ma con alcune differenze, sembra essere la figura di Maksim Gor'kij, pseudonimo di Aleksej Maksimovič Peškov (Nižnij Novgorod 1868 - Mosca 1936).

Una foto, nel Palazzo di *Suuk-su* di Artek, rappresenta lo scrittore russo, autore di romanzi, opere teatrali e saggi, figura di spicco del movimento rivoluzionario russo. Gor'kij, assume una rilevanza pedagogica per il Centro Internazionale in quanto, viene considerato il maestro fondatore della letteratura sovietica, sebbene sia conosciuto soprattutto come scrittore.

Nella colonia di Makarenko, Maksim Gor'kij ha certamente una rilevanza maggiore, difatti, si costruisce una forte amicizia epistolare con lo scrittore, svolgendo un importante funzione pedagogica e rappresentando per i ragazzi un «educatore indiretto».

Produce la genesi di un procedimento formativo ed educativo [...] che interessa tutti: educatori e correggenti della colonia "Maksim Gor'kij" nelle sue fasi e denominazioni [...]. E coinvolge fin dal principio lo stesso Gor'kij, come scrittore-educatore-autore dei libri di testo autobiografico-pedagogici adottati nella

colonia [...] nonché, com'è noto, primo lettore, consigliere-tecnico ed editore *in progress* del *Poema pedagogico*²⁰.

Il gioco è certamente un altro elemento analogo. Nella pedagogia di Makarenko «rappresenta da un lato l'ambito privilegiato dell'espressione creativa delle singole soggettività, da un altro lato la manifestazione puntuale dei processi di formazione del collettivo [...]»²¹.

Il gioco, mezzo per raggiungere e costruire il collettivo, è anche lo strumento per evitare la stasi.

Nel Centro Internazionale per l'Infanzia, il gioco è usato come mezzo per educare i bambini a controllare le proprie emozioni ed ha l'obiettivo della conoscenza di se stessi e degli altri.

Natalija Nikolaevna Zar'kova, Direttore del campo d'avventura *Ozernyj* del Centro Internazionale per l'Infanzia, nella sua presentazione, in occasione del Convegno Internazionale *Apprendere e insegnare senza frontiere*²², ha esposto:

Vari giochi si possono realizzare a questo scopo: [...]. Uno dei giochi, a titolo d'esempio, è il "gioco del gomitolino" presentato dall'educatore, il quale prima dice in che cosa consiste la sua attività, tenendo tra le mani un gomitolino, poi getta il gomitolino ad un altro del gruppo e quello è tenuto a presentare se stesso e così via. L'idea che fonda questo tipo di gioco è che alla fine, attraverso un gomitolino di filo si è attuata una comunicazione tra tutti i presenti: il filo ha collegato insieme la conoscenza di tutti. In ogni gioco c'è un significato simbolico finale simile a questo. L'analisi finale del gioco ai fini del raggiungimento dell'obiettivo deve contenere la verifica che tutti i bambini abbiano partecipato, del come si sentano i bambini, se meglio o diversi che non all'inizio del gioco e poi l'espressione di quanto per il bambino sia difficile ricordare i nomi, che racconti ricorda di più e quale l'ha incuriosito maggiormente. Il secondo gioco consiste nell'*imparare a conoscere le nostre differenze*: «Vediamo che cosa ci accomuna nel rispetto di quello che ci differenzia». I giochi successivi consistono nell'individuare ciò che ci piace (a tutti piace il gelato, o il giocare al pallone, ecc...) e che non ci piace. Un altro gioco consiste nell'assumere il ruolo del "piccolo capo". Ogni bambino che partecipa deve apprendere che può essere *leader* ed esecutore alternativamente. In tutte le attività proposte, c'è sempre una parte finale dedicata all'analisi e alla riflessione sulle informazioni ottenute.

Il gioco è considerato, analogamente nelle diverse pedagogie, non come una semplice attività di divertimento e svago o come momento transitorio nella vita dell'individuo, ma un'attività che assume un signi-

ficato importante nel processo educativo. Il gioco è visto come un elemento motivante all'apprendimento ed alla socialità, dove si valorizzano le capacità creative e si contribuisce ad acquisire l'autonomia.

Tra le altre attività educative il cinema, nella pedagogia di Artek e il teatro, nella pedagogia di Makarenko, sono gli altri "mezzi" attraverso i quali, i ragazzi hanno l'opportunità di esprimere se stessi. Queste attività, inoltre, facendo sentire i ragazzi parte di un progetto comune, li aiuta a sviluppare il senso della collettività e il rispetto dei ruoli.

Il senso della prospettiva è un altro valore comune alle due pedagogie, entrambe si aprono al mondo ed ad esso si uniscono.

Come si è esposto, nel capitolo precedente, i bambini ad Artek trovano professionisti dell'educazione che hanno fiducia nelle loro potenzialità, questo gli consente di crescere ed esprimersi liberamente, oltre ad avere l'opportunità di fare numerose esperienze educative-formative.

Ad esempio per Artek, i Festival Internazionali rappresentano una possibilità futura e un'opportunità di scambi culturali, oltre che una valorizzazione delle risorse umane.

Per Makarenko, la prospettiva futura è l'opportunità per i ragazzi di abbandonare la loro condizione di «giovani delinquenti» e avere la possibilità di costruirsi un futuro migliore.

D'altra parte è proprio l'apertura sul futuro, intrinseca al concetto di "prospettiva", che com'è noto caratterizza originalmente la proposta educativa makarenkiana, a consentire naturalmente una sorta di prolungamento del "dopo", ben oltre l'"attualità", della materia del *Poema pedagogico* [...]²³.

Anche la priorità della pratica pedagogica, rispetto alla teoria, è una caratteristica di entrambe. La teoria pedagogica di Makarenko non è tratta, da formule libresche o saperi pedagogici già scritti, ma dall'esperienza educativa.

Anton Semënovič, quando comincia il suo compito, non ha in mente una chiara linea pedagogica; i suoi principi si vanno sviluppando nel corso dell'esperienza vissuta. Nel suo universo ideale troviamo delle opposizioni polemiche: alla pedagogia accademica, [...] che pretende di fornire indicazioni sufficienti alla pratica educativa. Makarenko mostra, invece, un'adesione incrollabile ad una prospettiva pedagogica [...]. Vi troviamo, infatti, una profonda saldatura tra teoria e prassi, nel senso che bisogna estrarre la teoria dalla somma dei fenomeni reali²⁴.

Anche Artek sembra nascere come una pedagogia pratica e, solo successivamente, si sente l'esigenza di creare un Istituto Universitario (Cfr paragrafo 2.2. L'Istituto Universitario Umanistico), per aggiornare il personale educativo del Centro.

La creazione di campi d'avventura o reparti misti, dove i ragazzi si sentono parte di un gruppo/collettivo, è anch'essa una componente che unisce le suddette pedagogie.

Makarenko ha organizzato le colonie da lui dirette nella forma del *collettivo*, caratterizzata da alcuni tratti fondamentali: vita in collegialità; convivenza d'educatori, ragazzi e personale esecutivo e amministrativo; organizzazione in reparti e gruppi di lavoro; autosufficienza economica; auto-amministrazione²⁵.

Entrambi, i metodi pedagogici, mirano all'educazione della *collettività* e non solo a quella dell'individuo, attraverso la formazione di gruppi, ai quali affidano alcuni aspetti del controllo, accrescono l'autonomia e la responsabilità dei ragazzi. Il senso di appartenenza agli stessi, inoltre, fornisce un senso di sicurezza ed induce a comportamenti stabili e di conseguenza più affidabili.

In ogni gruppo c'è anche un responsabile di turno che si occupa del controllo delle attività e dell'organizzazione delle riunioni, questo fa sviluppare notevolmente il senso di responsabilità.

Per concludere, possiamo ricordare che in entrambe le prospettive pedagogiche, i ragazzi ospitati permangono per un periodo transitorio; breve o lungo che sia questo periodo, comporta un percorso di crescita nei ragazzi a livello educativo, formativo e morale. Dal ritorno da questo "viaggio" essi torneranno certamente più forti e interiormente cambiati.

11.4. *Francesca Ottati**

La colonia "Gor'kij" creata dai sacrifici. L'amore e il sorriso di Makarenko

Ciò che fanno questi ragazzi della Fondazione Parada, può essere collegato a ciò che i ragazzi della colonia "Gor'kij" riuscirono a conquistare in un contesto differente ma simile per alcuni aspetti.

* F. OTTATI, *Il sorriso e la cura. Dimensioni pedagogiche della "clownterapia"*. A. A. 2004-2005, pp. 74-76.

In Russia, durante i primi mesi della guerra, molti bambini si ritrovavano soli, in cerca di cibo e protezione. Molti erano stati abbandonati dalle famiglie perché non erano in grado di mantenerli, e molti altri erano rimasti orfani. Dopo la fine della guerra civile, il problema si intensificò e a tutto questo si aggiunsero carestie ed epidemie. Molti bambini cominciarono quindi a sopravvivere grazie a piccoli furti, rapine a mano armata e violazioni di domicilio.

Molti di questi ragazzi rimasti soli, entrarono a far parte della colonia "Gor'kij" creata nel 1920 da Anton Semënovič Makarenko, educatore della colonia e quindi uno dei protagonisti della storia, raccontata dallo stesso nel *Poema pedagogico*, dove viene presentata una situazione drammatica divenuta una storia bellissima grazie agli sforzi fatti da un collettivo solido nato con il tempo e con gli sforzi dello stesso Makarenko, che riuscì a ridargli la fiducia nella vita che avevano perso e dimenticando il loro passato, ricominciando da zero, senza aver nessun tipo di pregiudizio nei loro confronti.

Makarenko è la figura di un educatore, che purtroppo non tutti conoscono, alle prese con i disastri della guerra civile Russa dopo la rivoluzione Sovietica. Lo scopo principale di tutta la sua vita fu di formare dei cittadini che fossero ben inseriti nel collettivo sociale; il suo metodo consisteva nel rendere i ragazzi della colonia partecipi alla vita scolastica e produttiva, creando tra loro rapporti di collaborazione, rispetto e disciplina.

Un esempio importante può essere l'esperienza di Zadorov, un ragazzo che entrò a far parte della colonia il quattro dicembre; proveniva da una famiglia di intellettuali, era ben nutrito ma il suo comportamento non era diverso da quello degli altri ragazzi: strafottente e maleducato.

Un giorno Makarenko propose a Zadorov di andare a spaccare la legna per la cucina, ed ebbe la solita risposta in tono sfottente: «Vacci tu, siete in tanti qui!». Era la prima volta che gli veniva dato del tu: esasperato ed inasprito dai trascorsi precedenti Makarenko non riuscì a trattenersi; venendo meno all'etica pedagogica, colpì il ragazzo sul volto più volte con forza, buttandolo sulla stufa,

d'improvviso mi accorsi che si era tremendamente spaventato. Pallido, con le mani che gli tremavano, si affrettò a mettersi il berretto, poi se lo tolse e se lo rimise. Probabilmente lo avrei colpito ancora, ma quello sussurrò, quasi gemendo: Perdoni, Anton Semënovič²⁶.

Passato il momento, sembrava che nulla fosse accaduto, in un attimo di pausa lo stesso Zadorov scoppia in una risata piacevole da vedere e tende la mano a Makarenko, rendendo la situazione allegra e non più tesa come in precedenza.

Lo schiaffo rappresenta l'esplosione, che porta allo scoppio di risate; è la molla di tutto il *Poema pedagogico*; da quel momento un gesto negativo trasforma la situazione in positiva. Zadorov da quel momento sorride sempre prendendo tutto con ottimismo ed allegria; aiuta i suoi compagni e partecipa nel creare un collettivo stabile e unito nella collaborazione della vita nella colonia.

Makarenko tentò di educare un tipo di uomo adatto alla società socialista, quindi formare un uomo nuovo che abbia fiducia in se stesso e che allo stesso tempo viva in un collettivo solido basato sull'aiuto reciproco e la responsabilità, «per compiere l'opera della sua trasformazione e elevazione l'uomo non può e non deve contare su altre forze che non siano le sue; non però isolate, ma organizzate e potenziate nel collettivo», queste sono parole che riassumono in modo chiaro la visione dell'uomo in Makarenko riprese da un testo scritto da Pietro Braido su Makarenko redatto dalla Scuola.

Alla morte di Makarenko causata da un infarto all'età di 51 anni, tutti i ragazzi erano riusciti a creare un loro futuro, in particolare Zadorov divenne un ingegnere stimato ed apprezzato, e sicuramente lo stesso Makarenko sarebbe stato orgoglioso nel vedere i propri ragazzi realizzati grazie anche ai suoi sforzi.

Problemi purtroppo si ritrovano in tutto il mondo, per causa di guerre diverse e quanti bambini si sono ritrovati a vivere da soli, senza genitori, costretti a sopravvivere rubando? Tanti e poi tanti ancora; per risolvere il problema ci vorrebbe un altro Makarenko del nostro tempo che potesse dedicare il suo tempo agli altri.

La Vita di un uomo nuovo che cerca di ricreare se stesso, facendo di un *handicap* una risorsa, mediante il teatro e non solo; creando il positivo dal negativo.

Quasi tutto il nostro tempo libero lo sacrificavamo alla causa del teatro. Nella colonia eravamo riusciti a conquistarci un vero teatro. È difficile descrivere l'entusiasmo che ci prese quando ottenemmo a nostra completa disposizione la rimessa del mulino. Il nostro teatro poteva contenere fino a seicento persone, cioè gli spettatori di più villaggi²⁷.

Nella colonia erano riusciti ad ottenere qualcosa che consideravano importante, il teatro, una passione ma anche una soddisfazione che gli dava fiducia in loro stessi e li faceva sentire importanti e validi, proprio come è successo e ancora continua a succedere ai ragazzi di Bucarest che imparano un mestiere con l'aiuto di Miloud e fanno spettacoli apprezzati moltissimo in tutta Europa. Questa è la persona, di cui parlavo precedentemente, che può essere considerato un altro Makarenko dei giorni nostri, di cui il mondo aveva e ha ancora un incredibile bisogno, sono queste le persone che vanno apprezzate per la generosità e l'amore che danno a chi ne ha più bisogno.

Il teatro diventa il mezzo per sorridere, per recuperare la serenità e per trasmettere la propria voglia di vivere agli altri.

La figura di Miloud e di Makarenko possono essere ricollegate per questo al *clown-dottore*, al volontario o al medico-*clown*, tutti dedicano il proprio tempo, amore e dedizione agli altri che si trovano in difficoltà, cercando per quanto possibile di instaurare un rapporto di complicità e stima con coloro che soffrono.

11.5. *Tatiana Pierguidi**

Il collettivo di Makarenko

L'esperienza educativa di Anton Semënovič Makarenko (1888-1939) matura in un tempo storico e in un contesto sociale e politico tragicamente caratterizzati dalla guerra civile che segue alla rivoluzione d'ottobre del 1917. Egli si misura con i problemi rieducativi di un gruppo di ragazzi di età eterogenea senza famiglia ed emarginati che la rivoluzione e il disordine sociale hanno consegnato alla strada, al furto, alla rapina a mano armata, ed in qualche caso all'omicidio.

Nel silenzio di tutta la letteratura pedagogica rispetto ad una problematica così complessa, l'educatore Makarenko si affida all'analisi dei fatti e trova soluzioni estemporanee:

I primi mesi della nostra colonia, furono per me e per i miei compagni non solo mesi di disperazione e di sforzi infruttuosi: furono anche i mesi della ricerca della verità. In tutta la mia vita non ho mai letto tanti libri di pedagogia come

* T. PIERGUIDI, *La città dei ragazzi. Specificità, confronti, prospettive d'indagine*. A. A. 2004-2005, pp. 44-49.

nell'inverno del 1920. [...] Per me il principale risultato di quelle letture fu la certezza, divenuta chissà perché, ad un tratto salda e fondata, di non avere in mano alcuna scienza ed alcuna teoria e che una teoria bisognava semmai trarla da tutta la somma di fenomeni reali che accadevano sotto ai miei occhi. Inizialmente non tanto capii, quanto mi accorsi che quello che mi occorreva non erano formule libresche, che non trovavano applicazione nella realtà, ma un'analisi immediata ed un'azione immediata²⁸.

Makarenko sfida la burocrazia russa, e contemporaneamente sfida se stesso: dentro di sé sa che sta per compiere un salto nel vuoto, ma è anche convinto che quei delinquenti di strada, sono pur ragazzi, e la sua speranza di trovare un germoglio nelle loro anime è sempre ben viva e ci viene comunicata attraverso il suo romanzo di vita: il *Poema pedagogico*.

Egli viene costantemente guidato dalla sua fede nell'uomo, e dalla convinzione che il rinnovamento dell'educazione che bisogna attuare necessariamente per riabilitare i suoi *besprizornye*²⁹ non può nascere se non in corrispondenza con le esigenze della nuova società che sta sorgendo, nella sua direzione collettivistica e sovietica. L'operazione non si preannunciava affatto semplice, sulla carta era tutto ben pianificato, o quasi, il «pasticcia come ti pare»³⁰ rivolto a Makarenko dal direttore dell'Ufficio provinciale per l'istruzione popolare a proposito della necessità di costruire un'istruzione sociale, lasciava intuire quanto le idee e i programmi fossero ancora piuttosto confusi.

Ma nella mente di Makarenko qualcosa di certo era presente: un'intuizione geniale che ha permesso al nostro educatore di negare con sicurezza l'esistenza di una pedagogia speciale, cioè la proposta di una teorizzazione e una pratica educativa da destinare specificatamente al soggetto disadattato. La personalità del disadattato non è l'esito delle influenze deterministiche di sue supposte tare originarie, ma la risultante delle sue negative esperienze sociali; per cui la risposta alle sue problematiche educative non può che essere la stessa che è offerta dalla pedagogia generale, da indicare nella presenza di un ambiente portatore di positive sollecitazioni formative.

La pedagogia è una, ed una sola, ed uno solo è il metodo educativo, quello centrato sul collettivo. Così Makarenko non pregiudica mai il rapporto educativo con etichettature precostituite, esperienza pregressa del soggetto; valutazioni psicologiche, etiche, politiche; convinto com'è che la gioventù è sempre bella quando viene educata socialmente. La posizione di Makarenko è chiara: soggetto dell'educazione non è l'individuo singolo, ma il collettivo, inteso come organismo sociale uni-

tario: il collettivo si specifica come collettivo di lavoro, severamente impegnato nella produzione, nonché come collettivo ideologizzato, chiamato a vivere l'etica della solidarietà sociale, in nome della superiorità della società.

È quindi nel collettivo che i ragazzi trovano il loro ruolo sociale, esso per Makarenko, infatti deve essere immaginato come una specie di società sovietica in miniatura. Tutti coloro che partecipano ad esso sono stretti tra loro da un fine lavorativo unitario attraverso il quale vengono disciplinati e responsabilizzati. Non bisogna però pensare che esso sia una circolo chiuso, il collettivo, infatti partecipa attivamente alla società, ne segue i cambiamenti e si proietta quotidianamente verso il futuro, non adagiandosi mai sulle conquiste fatte.

Il collettivo prende corpo giorno per giorno, si plasma sotto le mani dei suoi animatori, dei ragazzi che lo formano, dei suoi membri che lo sostengono e lo difendono. Makarenko costruisce l'intera strategia del suo metodo pedagogico sulla convinzione che solo il collettivo educa.

Non crede né alla pedagogia cosiddetta scientifica, né alla pedagogia libera: il fondamento dell'educazione non riposa sulla conoscenza scientifica del soggetto, né sulla sua natura, ma unicamente su un collettivo ben organizzato, forte, consolidato da proprie tradizioni e da un proprio stile. Esso si presenta come un organismo unitario e pedagogicamente totalizzante, soggetto e strumento di tutti i processi che intervengono nella formazione della personalità. Dire che il collettivo ha carattere unitario e organico significa dire che non è la semplice somma di un certo numero di individui, come potrebbe essere la classe, ma è qualcosa di più degli individui che lo compongono, un vero e proprio "soggetto collettivo". È inoltre una struttura totalizzante, nel senso che nel suo seno si organizzano tutte le forme di vita del soggetto. Per di più secondo Makarenko la vera educazione, l'educazione sovietica, deve venir organizzata in modo da creare dei collettivi unitari, forti, capaci di esercitare un'influenza precisa sui giovani. La scuola deve costituire un unico collettivo nel quale siano organizzati tutti i processi educativi: ogni membro di codesto collettivo deve sentirsi legato ad esso, deve difenderne gli interessi, e soprattutto deve tenerli in gran conto.

È chiaro che non tutto il pensiero di Makarenko può essere avvicinato all'opera svolta da Monsignor Carroll-Abbing, anche se si possono tratteggiare delle linee comuni nelle loro esperienze: innanzitutto entrambi i progetti educativi nascono dalla necessità di aiutare le giovani vittime della guerra, Makarenko si occupa dei piccoli delinquenti abbandonati al loro destino, Monsignor Carroll-Abbing inizia la sua esperienza con i

bambini orfani delle strade di Roma, comunque entrambi gli educatori fanno di questo mandato l'impegno di tutta la loro vita. In tutte e due le comunità il processo di responsabilizzazione del singolo avviene attraverso le mansioni che egli svolge per il bene dell'intero gruppo cioè di quello che Makarenko definisce, in un'ottica sovietica, collettivo, e che Monsignore denomina semplicemente come assemblea gruppo, cittadinanza. È comunque la collaborazione di tutti i membri della comunità che permette l'integrazione del singolo e l'interiorizzazione delle regole di convivenza.

In entrambe le comunità educative l'unità del collettivo non esclude però, una sua interna articolazione, dettata sia da ragioni funzionali che pedagogiche. In Makarenko questa articolazione fondamentale è rappresentata dal reparto o collettivo di base in cui singoli membri sono legati fra loro dal lavoro, dall'amicizia, dalla vita in comune e dall'ideologia. Nella colonia "Gor'kij" il reparto presenta sempre una composizione eterogenea per età, maturazione ideologica, esperienza ed abilità operativa. Il reparto dei legnaioli che ha come comandante Burun nasce spontaneamente da un gioco praticato dai ragazzi ed è solo il primo di una lunga serie che, andando incontro alle esigenze della colonia, si arricchisce di un secondo reparto formato dagli addetti al laboratorio con al comando Zadorov, e poi di un terzo, di un quarto e di un quinto formato dalle ragazze. I reparti con il passare del tempo si modificano diminuendo il numero dei propri partecipanti che di norma sono tutti lavoratori del medesimo laboratorio, aumentando il numero dei reparti stessi che arrivano ad essere addirittura undici; inoltre i comandanti che non godono di nessun privilegio rispetto agli altri membri del reparto, prima venivano nominati da Makarenko, ma con l'avanzare del tempo si sostituì questa nomina con la pratica dell'elezione diretta degli stessi da parte della colonia, dopo una serie di lunghe e approfondite discussioni che tendevano a responsabilizzare profondamente gli elettori.

Alla Città dei Ragazzi di Roma alla base di tutta la comunità vi è la suddivisione dei giovani in due gruppi: i cittadini più piccoli, vengono inseriti a Città giardino, quelli più grandi a Città industriale. Questa suddivisione nasce da esigenze specifiche, riunire insieme i coetanei sotto lo stesso tetto facilita l'organizzazione e lo svolgimento delle attività quotidiane. Ogni gruppo elegge democraticamente il suo Sindaco, dopo che i vari candidati hanno presentato in assemblea il loro programma elettorale. Il Sindaco, come nel caso dei comandanti della colonia "Gor'kij", non gode di nessun particolare privilegio, tutte le sue decisioni devono essere approvate dai membri dell'assemblea. I ragazzi di

Monsignore inoltre si ritrovano per gruppi di età eterogenei durante lo svolgimento dei corsi pomeridiani, momento in cui l'esperienza dei ragazzi più grandi viene messa a servizio dei più piccoli. Qui non esiste una figura predominante, non vi è un capo gruppo, i cittadini vengono guidati dall'insegnante del corso, e spontaneamente i ragazzi più esperti supervisionano quelli meno pratici.

La rigidità della formula non conduce comunque mai Makarenko a disinteressarsi del singolo individuo: l'educatore Makarenko sente in profondità il fascino della personalità individuale, e mostra anche di possedere acuta penetrazione psicologica ed elevata disponibilità al dialogo interpersonale. L'itinerario metodologico che ne consegue è estremamente lineare: in primo luogo occorre costruire il collettivo, e solo successivamente, all'interno del collettivo ed in aderenza alle sue regole, si può prevedere l'autonomia dei gruppi e dei singoli. Bisogna badare bene però che la libertà del collettivo è il prodotto dell'autorità dell'educatore, il quale ha il preciso ruolo di tracciare le linee essenziali da cui esso può trovare lo spunto per sorgere. Anche per Makarenko, come per i rappresentanti dell'educazione libera, la disciplina deve essere cosciente, e dunque la legge deve essere compresa ed interiorizzata da colui che deve applicarla, ma i due momenti, dell'imposizione della legge e della sua comprensione, non possono inizialmente coincidere. Nel '20, quando erano particolarmente popolari le teorie elaborate dall'Attivismo pedagogico, una tale formula di disciplina cosciente era molto diffusa, e l'opinione corrente asseriva che la disciplina sarebbe dovuta sorgere dalla consapevolezza. Ma nella sua esperienza, Makarenko dovette constatare che una simile formulazione non poteva essere applicata in una situazione di tensione e disagio, come quella in cui egli si trovava ad operare: cercare di convincere un ragazzo abbandonato della necessità della disciplina e sperare che grazie a quest'opera di persuasione esso vi giunga da sé è per Makarenko solo un'illusione. Lo scopo di tutto il processo educativo, quindi, sta, per Makarenko, nel lento passaggio tra l'obbedienza alla legge imposta dall'esterno e a quella che l'individuo si auto-impone, facendo coincidere la propria volontà con le esigenze del più vasto collettivo sociale.

Un meccanismo di gestione della comunità molto simile a quello illustrato da Makarenko, viene messo in atto anche alla Città dei Ragazzi. In questo contesto, l'individualità del cittadino è sempre considerata e valorizzata, le sue esigenze specifiche e gli obiettivi rilevati da PEI sono al centro di tutto sistema educativo, ma anche in un contesto di questo tipo, il singolo che arreca danni alla comunità, non rispettando le regole,

o venendo meno agli impegni presi davanti a tutto il gruppo, viene sanzionato e nei casi più gravi processato. Il rispetto delle regole decise dai cittadini di ogni generazione e il compimento delle mansioni assegnate dall'assemblea dei ragazzi, sono il prezzo da pagare per mantenere l'equilibrio e il buon andato di tutta la Città.

Bisogna riconoscere a Makarenko i risultati positivi ottenuti attraverso l'applicazione del suo metodo nelle colonie di rieducazioni per ragazzi abbandonati. Il lavoro sistematico, disciplinato e talvolta duro e severo, è stato alla base della rigenerazione dei bambini "randagi", i quali attraverso l'associazione di studio e attività lavorativa, si sono ben presto trasformati in lavoratori precisi, diligenti e appassionati al loro mestiere³¹. L'opera di Makarenko non può e non deve essere destoricizzata, l'inquadramento storico, il contesto delle trasformazioni politiche e sociali del periodo in cui egli vive, influenzano inevitabilmente il suo metodo e le sue azioni. Contemporaneamente però, la sua esperienza e la storia dei suoi ragazzi rimangono estremamente attuali, e a volte le somiglianze esistenti con l'azione di Monsignore Carroll Abbing e con il bagaglio di vita dei cittadini della Città dei Ragazzi, sono davvero sorprendenti.

11.6. *Claudia Pinci**

Due autori diversi: Makarenko e Yunus

Makarenko è un educatore, un grande pedagogista. Yunus è un economista ma anche un ottimo insegnante. L'educazione, strumento indispensabile per il cambiamento, è l'elemento che li accomuna. La passione per l'insegnamento appartiene ad entrambi e riduce notevolmente il divario tra i due.

Ovviamente le differenze permangono; la più palese, senza dubbio, riguarda il contesto, non solo storico, ma anche geografico, nonché sociale, culturale ed economico. Ciononostante, tra i due autori è possibile trovare numerose correlazioni. Partendo dalle loro storie di vita è ragionevole cogliere alcune incredibili somiglianze.

La rivoluzione russa, e l'indipendenza del Pakistan orientale, sono i due eventi storici che lasciano il segno, nella vita di Makarenko, e di Yu-

* C. PINCI, *Makarenko e Yunus, tra differenze e analogie*. A. A. 2002-2003, pp. 53-62.

nus. La grande Rivoluzione d'ottobre lascia una traccia indelebile nell'uomo, ma anche, e soprattutto, nel pedagogo, perché dagli eventi rivoluzionari dipende la sua carriera. Yunus, giovane professore di economia, al momento della guerra di liberazione, che porterà la nascita del Bangladesh, è negli Stati Uniti, ma decide di tornare nel suo paese, dove nonostante l'indipendenza la situazione non è cambiata in meglio. Il ritorno è un momento decisivo, coglierà dal contrasto, tra le due realtà totalmente diverse, tutti gli aspetti che caratterizzeranno la sua attività.

Questi due avvenimenti rappresentano un punto di svolta per entrambi. In Russia come in Bangladesh la situazione è caotica, ed è lontana la normalità; il cambiamento che verrà, è legato, nell'uno e nell'altro caso, ai loro nomi. Dal disordine emerge con prepotenza la forza dei due uomini, la voglia di fare qualcosa di concreto, di migliorare la condizione esistente. C'è in ambedue la medesima convinzione: che l'uomo ha delle potenzialità enormi non misurabili a priori. Grazie al loro coraggio qualcosa si muove. È l'inizio del cambiamento.

I loro percorsi educativi e le loro esperienze di vita determinano quella attitudine che li porta ad avere *fiducia*, a credere negli altri. C'è in entrambi la stessa certezza: che tutti gli uomini hanno capacità da sviluppare. Così, per Makarenko, i *besprizorniki* non sono cattivi ragazzi irrecuperabili, non vanno giudicati a priori, ma vanno sostenuti ed aiutati a crescere, a cambiare, a migliorare.

E perciò non ho mai avuto la tentazione di creare un metodo pedagogico basato sull'opinione che, in seguito a un determinato reato, si produca una deformazione del carattere infantile, tale da rendere la delinquenza abituale. Ciò deriva dalla mia fiducia nell'uomo o meglio ancora dal mio amore per l'uomo³².

Lo stesso ottimismo muove Yunus, si fida dei poveri, e affida loro la sua speranza. Abbandona la sua carriera di insegnante di successo e si mette in gioco, crea un progetto per i diseredati del suo paese, perché è consapevole che dare una possibilità ai poveri significa operare per il bene dell'intera società.

Grameen mi ha insegnato due cose. Primo, la nostra conoscenza delle persone e dei modi in cui esse interagiscono è ancora molto inadeguata; secondo, ogni persona è estremamente importante. Ciascuno di noi ha un potenziale illimitato, e può influenzare la vita degli altri all'interno delle comunità e delle nazioni, nei limiti e oltre i limiti della propria esistenza³³.

Questa *fiducia* incondizionata è una naturale disposizione di entrambi, che nasce e si perfeziona in loro quasi spontaneamente. È il contesto in cui crescono ad affinare i loro caratteri. Per tutti e due è fondamentale l'azione educativa della famiglia, il ruolo dei genitori è importantissimo per la loro crescita morale.

Le figure dei genitori di Makarenko balzano vive ai nostri occhi attraverso molte pagine del figlio, in particolare nel romanzo *l'Onore*. [...]

In quella che possiamo forse definire come l'opera più matura e meditata di Makarenko, il *Libro per i genitori*, è sempre vivo – anche se non esplicitamente il richiamo al padre operaio; e quando Makarenko dice: «che i genitori siano esigenti verso se stessi, che abbiano rispetto per la famiglia, che si controllino ad ogni passo ecco il principale metodo di educazione!», egli ha certamente davanti agli occhi la figura di suo padre e quella di sua madre, l'ordine e la nettezza della modesta casa operaia della sua infanzia, la «pulizia morale» della sua famiglia operaia³⁴.

Yunus, nonostante alcune circostanze avverse, come la grave malattia della madre, trova comunque nella famiglia uno stimolo indispensabile per lo sviluppo della sua personalità. Il nucleo familiare numeroso, l'attaccamento alla mamma malata, la forza d'animo del padre, sono elementi determinanti nella sua formazione.

Con la forza del suo esempio insegnò anche a noi a tenere lo stesso comportamento.

Con la malattia di mia madre, mio padre assunse a tutti gli effetti il doppio ruolo di padre e di madre, e la sua preoccupazione più grande fu sempre quella di garantirci la migliore educazione possibile. Ciò che siamo diventati lo dobbiamo in massima parte alla sua sollecitudine³⁵.

In entrambi i casi, i genitori, con la loro semplicità, e la loro moderazione, rappresentano l'esempio da seguire. Sono fondamentali per lo sviluppo delle loro indoli. Nasce nelle proprie famiglie quel profondo senso di *rispetto* che ispira sia Makarenko che Yunus. I loro comportamenti sono guidati da un'enorme percezione di riguardo nei confronti degli altri.

Il mio principio fondamentale [...] è sempre stato quello di avanzare il maggior numero possibile di esigenze nei confronti del ragazzo ma nello stesso tempo di dimostrargli il massimo rispetto possibile. La nostra dialettica, in real-

tà, dimostra la stessa cosa: non si può chiedere molto ad un uomo se non lo si rispetta³⁶.

La considerazione vale per tutti indistintamente: uomini, donne, bambini; è quella considerazione che Yunus esige, da parte di ogni membro della società, per i poveri, i diseredati del suo paese, e più in generale, per tutti gli indigenti del mondo.

Noi riteniamo che tutti gli esseri umani, possiedano una capacità innata, che è la capacità di sopravvivenza. Il fatto che i poveri siano vivi è una prova lampante di quanto affermiamo. Per questo, invece di perdere tempo a trasmettere nuove competenze, abbiamo deciso di puntare su quelle che le persone già possiedono. Il denaro che poi guadagneranno diventerà la chiave per esplorare la gamma delle ulteriori potenzialità³⁷.

Rispettare gli altri, credere, dare fiducia, sono i punti di partenza dell'azione rieducativa di Makarenko e del progetto di Yunus. Con tali convinzioni i due si sono mossi incontrando innumerevoli difficoltà, però con audacia, senza alcuna certezza, ma con una convinzione: *l'educabilità del genere umano*. Si sono messi in gioco, e si sono lanciati in una *sfida* senza garanzie di successo. Hanno avuto l'enorme coraggio di correre il rischio, consapevoli dei pericoli cui andavano in contro, hanno comunque osato per il raggiungimento di un obiettivo ideale; ed hanno dato vita ad una pedagogia senza precedenti, una vera e propria *antipedagogia*. Non avevano esempi da seguire, una via dritta da percorrere, anzi, cammini ricchi di ostacoli, ciononostante hanno provato.

Questi autori sono gli artefici di due forme di rieducazione totalmente nuove, e per molti aspetti differenti. La diversità riguarda in primo luogo i soggetti coinvolti nella loro azione: i bambini per Makarenko, e i poveri per Yunus, con particolare attenzione alle donne inserite nella loro dimensione familiare, e quindi nel ruolo di madri che lottano più dei mariti per migliorare la loro condizione, anche per il bene dei figli. E così, la dimensione dell'infanzia, intesa come futuro del mondo, è coinvolta nel modello del pedagogista sovietico direttamente, e in quello dell'economista bengalese indirettamente. Entrambi sono senza dubbio dei grandi educatori ma esprimono seri dubbi sulla pedagogia. Makarenko va contro la pedagogia ufficiale, i dogmi dei manuali troppo distanti dalla realtà. Yunus rifiuta il sistema bancario tradizionale e si oppone ai programmi di formazione per i poveri, i quali hanno bisogno di alfabetizzazione ma non di semplici prescrizioni. Così tutti e due sottoli-

neano l'importanza della creatività e della spontaneità proprie di ogni uomo.

Non accettano le imposizioni pur impostando dei sistemi sostanzialmente ordinati da regole ben precise.

Da veri pionieri hanno cominciato procedendo per tentativi. Dagli sbagli hanno imparato. Hanno subito critiche, suscitato polemiche, le loro idee innovative sono state accolte da non poche perplessità.

[...] Makarenko e Yunus sono dei veri e propri sperimentatori. L'audacia che li spinge è fondamentale per la loro attività. Quel che conta è non temere gli errori e osare, perché *rinunciare al rischio significa rinunciare al successo*.

Le paure del pedagogista sovietico corrispondono a quelle del professore bengalese. In tempi diversi, in luoghi diversi, per motivi diversi i due iniziano il loro compito tra incertezze ed errori, e diverse controversie. L'educatore mette in dubbio la scienza pedagogica, l'economista il sistema bancario, entrambi mostrano il loro enorme coraggio, ma riconoscono la loro insicurezza.

Ma noi, nel nostro bosco, con la testa appoggiata sulle mani, cercavamo di dimenticare il frastuono dei grandi avvenimenti e leggevamo libri di pedagogia.

Per me il principale risultato di quelle letture fu la certezza, divenuta chissà perché salda e fondata, di non avere in mano alcuna scienza ed alcuna teoria, e che la teoria bisognava se mai trarla da tutta la somma dei fenomeni reali che accadevano sotto i miei occhi. Inizialmente non tanto capii, quanto mi accorsi che quello che mi occorreva non erano formule libresche, che non trovavano applicazione nella realtà, ma un'analisi immediata ed un'azione diretta³⁸.

L'esitazione iniziale di Makarenko è molto simile a quella di Yunus. Entrambi non sanno se sono nel giusto, ma sono convinti a proseguire l'impresa, a guardare avanti, a proiettarsi nel dopo, in quello che verrà, il loro sguardo è rivolto al futuro, ai frutti che raccoglieranno dalle loro esperienze. Il punto di partenza è comune: l'incertezza, altro elemento parallelo è l'allontanarsi dalle tradizioni. Per entrambi è fondamentale disimparare la teoria per prendere lezione dalla realtà.

Quando facevo lezione, sapevo fin dal principio che ogni problema avrebbe avuto un'elegante soluzione. Ma quando uscivo dall'aula mi dovevo confrontare con il mondo reale, dove i buoni venivano spietatamente calpestati e sconfitti. [...]

Avevo voglia di scappare dai manuali e dalle teorie, di lasciarmi alle spalle la vita accademica. Mi premeva capire la realtà che circondava la vita dei poveri, scoprire l'economia di un villaggio nel suo svolgersi quotidiano³⁹.

Non è sufficiente imparare a memoria delle formule, è un metodo inefficace per risolvere problemi reali. Yunus fa tesoro dei semplici insegnamenti del filosofo e matematico rumeno Georgescu-Roegen, suo professore negli Stati Uniti. Capire la realtà e costruire piani concreti per risolvere problemi è semplice ed utile, questi elementari concetti appresi a contatto col suo mentore, sono fondamentali per la sua carriera.

Per Makarenko è importantissima la figura dello scrittore Gor'kij, il pedagogista si rivolge a lui nei momenti più importanti della sua vita, per un giudizio, un consiglio, un orientamento. La critica del poeta è fondamentale e non lo avvilisce, anzi lo incita. Georgescu-Roegen e Gor'kij sono due figure fondamentali, due stimoli indispensabili che permettono la crescita di caratteri fiduciosi.

Il senso della dignità dell'uomo, la forza e la bellezza del genere umano, la fiducia nelle immense possibilità di ciascuno, e quindi un incrollabile ottimismo, sono i motivi che animano il pensiero di Makarenko e di Yunus, e vivono sia nel *Poema* che nel *Banchiere dei poveri*.

Makarenko è un maestro innovatore, che ama i bambini, la forza viva della società, che senza essi sarebbe fredda e senza vita. Svolge la sua attività nella colonia di rieducazione con una certezza: anche i giovani delinquenti sono degli esseri umani, e questa è la cosa rilevante.

Ciascuno ha la sua strada davanti a sé, come ha una sua strada da seguire la stessa colonia "Gor'kij". Sento fra le mie mani gli inizi di molte di quelle strade, ma non riesco a distinguere la continuazione e la fine nella nebbia del futuro, che comincia lì vicino. In quella nebbia si agitano elementi naturali che l'uomo non ha ancora vinto, che ancora non soggiacciono a leggi matematiche⁴⁰.

La stessa incrollabile fede nella creatività umana accompagna Yunus nella sua esperienza. *Grameen* nasce dal suo ottimismo, dal suo amore per il genere umano, anche i più miseri hanno capacità che non vanno sottovalutate.

Noi stabiliamo rapporti con le persone, non con i documenti. Il nostro legame riposa sulla fiducia, e il successo o il fallimento della nostra iniziativa dipendono dalla forza del rapporto personale con l'utente.

La parola "credito" significa propriamente fiducia. Nel sistema bancario tradizionale, tuttavia vige soltanto la diffidenza reciproca. [...]

Per Grameen al contrario, il presupposto di partenza è che i debitori siano onesti⁴¹.

Makarenko e Yunus entrambi insegnanti, entrambi entusiasti dal proprio lavoro, entrambi innamorati dei bambini, entrambi pieni di fiducia. Il loro obiettivo: guardare avanti. Andare "oltre", oltre il tempo, oltre le circostanze avverse, oltre le critiche, oltre le loro epoche. È l'apertura sul futuro che innesca il concetto di "prospettiva". Il loro pensiero consente un prolungamento nel "dopo", tanto che, anche il nostro tempo può essere relazionato alle loro esperienze. I due autori mostrano un'adesione incrollabile ad una "prospettiva pedagogica". Ciò emerge dai motivi fondamentali delle loro teorie. Prioritaria è l'idea di crescita, che è trasformazione, intesa come miglioramento. È il processo di evoluzione narrato nelle pagine del *Poema*, e l'incessante espansione di *Grameen*. È lo sviluppo del *collettivo*, il cambiamento della *colonia*, quella sorta di società in miniatura, dove un gruppo di giovani sbandati diventa un gruppo di lavoratori responsabili, degli *uomini nuovi*. La *Gor'kij* non resta un nucleo chiuso nella sua attività, nelle sue abitudini, e nelle sue regole, ma è aperta al futuro, non ci si adagia sulle conquiste fatte, ma si tende a progredire, proponendosi sempre nuove e più ampie prospettive. Crisi ed ostacoli si presentano di continuo nel naturale processo di evoluzione, ma si tratta di fattori utili, perché generano una catarsi.

Allora mi sembrava che centoventi ragazzi della colonia non fossero solo centoventi ragazzi abbandonati che avevano trovato una casa e un lavoro. No, erano cento sforzi etici, cento energie tese in un accordo musicale, cento piogge benefiche che perfino quella donna grandiosa e bizzosa che è la natura aspettava con gioia impaziente⁴².

La purificazione è indispensabile anche per Yunus che auspica un mondo senza povertà. Un sogno possibile grazie alla sua azione concreta. Il progetto muove i suoi primi passi tra ansie ed esitazioni ma, anche in tal caso, è il "dopo" che conta. La "prospettiva" ritorna. C'è una crescita graduale, dalla fiducia iniziale all'espansione mondiale, di questa iniziativa singolare. Una proposta pensata per pochi che cresce a dismisura investendo l'intero pianeta. L'idea planetaria di Yunus consente ai poveri di tutte le nazioni di uscire dalla miseria attraverso un meccanismo semplice: l'accordo di piccoli prestiti, il rimborso settimanale, l'importanza del gruppo; sono questi elementi a determinare la forza del progetto che fissa lo sguardo al futuro.

Ho maturato la certezza, solida e profonda, che, se davvero lo vogliamo, possiamo realizzare un mondo senza povertà. [...]

Non è solo il microcredito che può spazzare via la povertà. Il credito è solo una delle porte, per quanto grande, che la gente può imboccare per uscire dalla miseria. Ma un'infinità di altri sbocchi possono essere reperiti per facilitare tale scopo. Si tratta soprattutto di avere un diverso concetto delle persone e di delineare un nuovo quadro istituzionale atto ad accogliere la nuova concezione [...].

In ognuno di noi si cela molto di più di quanto finora si sia avuto la possibilità di esplorare. Fino a che non creeremo un contesto che ci permetta di scoprire la vastità del nostro potenziale, non potremo sapere quali siano queste risorse⁴³.

Con una mentalità nuova, Yunus ha rivendicato l'esigenza di un rinnovamento. Egli ha posto al centro della sua attività il credito, cioè la *fiducia*. Le sue indiscusse conoscenze economico-finanziarie hanno rappresentato la base della sua iniziativa, ma a queste si è accompagnata anche una *prospettiva pedagogico-educativa* nata spontaneamente. Perché la povertà non può essere concepita semplicemente come un problema economico, in tale concetto va incluso anche il senso morale e culturale.

Perciò, contro la povertà, non è sufficiente una soluzione economica, ma è necessario un intervento di più ampio respiro. Attraverso il *microcredito*, la fiducia nelle potenzialità umane, i rimborsi a breve termine, il rifiuto dell'assistenzialismo, l'attenzione reale ai problemi delle persone, Yunus ha raggiunto il suo obiettivo. Il modello di sviluppo *Grameen* ha cambiato il Bangladesh, ed è arrivato a guadagnare una rapida popolarità nel resto del mondo.

Ma si tratta di numeri in movimento, in crescita... La mattina di domenica 29 ottobre 2000 Yunus stava in Italia in televisione, [...] e si è capito che il suo progetto, pur tra mille difficoltà, tende tangibilmente ad ampliarsi un po' in tutto il mondo Stati Uniti, Europa, e Italia compresi [...].

Restando sulla linea di quanto l'economista è venuto dicendo e ripetendo da noi [...] ciò che risulta sempre più evidente è difatti l'*esportabilità* del modello "Grameen Bank" anche nei paesi cosiddetti avanzati, e proprio in quanto si fonda sui concetti di "microcredito", "prestito d'onore senza garanzia", e "credito solidale" come "redditività d'impresa" e "attività di gruppo". Ma c'è un "di più", nel programma, che non è mero rapporto finanziario, bancario; e che

invece appare essere una sorta di “questione di principio”, un atteggiamento filosofico “altro”...⁴⁴

Anche Makarenko, grazie ad un atteggiamento filosofico “altro” guarda “oltre”. Nel suo pensiero il tema filosofico educativo forte è la *pedagogia della prospettiva*, come rigenerazione dei bambini abbandonati, come apertura sull’avvenire. Il pedagogista combatte sulle barricate che separano il vecchio dal nuovo. Nel *Poema pedagogico* il collettivo è l’immagine dell’“uomo in divenire”. I *besprizorniki*, ragazzi senza tutela, nella colonia dimenticano il loro passato e si trasformano in *uomini nuovi*. La positiva convinzione dell’educabilità umana che li trasforma, è la fiducia nei lati liberamente creativi della personalità.

E Makarenko lascia fare, ed anzi incoraggia sempre e dovunque il gioco dell’immaginazione, la fantasia, le facoltà espressive, tutto ciò che può favorire la genesi di libere personalità. La disciplina stessa è essenziale in quanto conquista autonoma. Egli ammonisce: «Si noti che questa tesi paradossale, che disciplina significa libertà, viene compresa assai facilmente persino dai ragazzi, i quali l’hanno sempre presente nella vita quotidiana, e a ogni passo si convincono che è esatta; molti, nel prendere attivamente partito per la disciplina, dicono appunto che significa libertà»⁴⁵.

La nascita e la crescita del *collettivo* è in stretta correlazione con la formazione delle singole personalità che lo costituiscono. I bambini di Makarenko all’interno della colonia sono il “frutto della tradizione” ma anche il “seme della prospettiva”. Il *Poema* è “romanzo d’infanzia”, del *collettivo*, della *prospettiva*, dell’*uomo nuovo* per un futuro migliore.

11.7. *Roberta Rabbia**

I bambini di Makarenko

[...] Il terzo capitolo inizia con un inaspettato, ma interessante confronto: quello tra Makarenko e Dickens e le loro opere, il *Poema pedagogico* e *David Copperfield*. In entrambe i loro scritti gli autori sono anche i protagonisti principali. Dietro la forma letteraria si ritrova l’importanza

* R. RABBIA, *Makarenko e l’infanzia abbandonata tra storia e cronaca 1920-2005*. A. A. 2003-2004, pp. 14-17.

dell'educazione. Inoltre, in entrambi, il racconto della loro vita «è un percorso educativo, sia per gli educatori, sia per il lettore»⁴⁶. Altro punto di raffronto è la presenza, nelle due opere, del tema dei ragazzi abbandonati, anche se in riferimento a due secoli e a due nazioni differenti.

Un secondo confronto è improntato tra Makarenko e Tolstoj. Entrambi pedagogisti, mossi da un particolare interesse per l'uomo, per la sua personalità ed il suo possibile sviluppo morale e spirituale. Il fatto che il primo è vissuto durante e dopo la Rivoluzione, e l'altro prima, ha sicuramente influito sulla loro missione educativa. Tolstoj si dedicò all'insegnamento della lettura e della scrittura ai figli dei contadini della sua tenuta, bambini fiduciosi nel futuro. Makarenko, invece, dovette misurarsi con l'educazione di ragazzi che avevano vissuto la guerra e ne avevano subito le più atroci conseguenze: erano abbandonati, delinquenti, privi di ogni morale e di speranza. Varie sono le parti del *Poema* dove Makarenko critica aspramente i pedagogisti a lui contemporanei

[...] che discutendo in astratto di ragazzi immaginari, pretendono di applicare le loro conclusioni a situazioni reali che non conoscono affatto⁴⁷.

Anche Tolstoj rivolge forti critiche contro i pedagogisti tedeschi. In ultimo, entrambi sottolineano l'importanza fondamentale che l'educazione indiretta ha per la formazione del carattere dei ragazzi.

Non bisogna dimenticare che l'ambiente nel quale Makarenko si trovò a realizzare la sua missione di educatore fu quello creatosi successivamente alla Prima guerra mondiale e alla Rivoluzione russa. Gli sconvolgimenti e i danni morali che ne derivarono, comportarono un disagio per la Russia di vaste dimensioni. La mancanza di una stabilità interna a causa di problemi politici, economici e sociali, era accompagnata dalla situazione di tutte quelle persone a cui la guerra aveva tolto anche la propria abitazione e da un enorme numero di bambini che erano rimasti orfani. Milioni e milioni di bambini riuscirono a trovare nella strada la loro unica casa, e nel furto e nel brigantaggio la loro unica risorsa di vita.

Numerosi furono gli interventi per migliorare questa piaga sociale, tra i più importanti ricordiamo la fondazione nel 1919 della "Commissione centrale per la tutela dei minorenni" e l'istituzione dei "Commissari del popolo". Nonostante il prodigarsi di tali organizzazioni, la situazione non migliorò assolutamente, anzi tale piaga si diffuse in maniera ancora più consistente raggiungendo delle proporzioni inimmaginabili.

Per offrire loro un luogo sicuro dove poter crescere e un'educazione adeguata furono istituite colonie o case di rieducazione. A causa dell'assenza di validi educatori, delle precarie condizioni igienico-sanitarie e della mancanza di strumenti educativi che caratterizzava queste case anche tale iniziativa si concluse in un fallimento totale.

I giovani orfani continuavano a prediligere la vita di strada spinti soprattutto dai duri metodi educativi applicati loro. Non bisogna dimenticare, infatti, che nella Russia dei primi del novecento, ci si soffermava sulle principali tesi di psicopedagogia, secondo le quali l'unico rimedio per risolvere il problema della delinquenza era tenere i soggetti interessati in isolamento.

L'educatore spesso si presentava ai ragazzi abbandonati come il loro punitore, dimenticando la necessità di fornire loro l'amore, il rispetto e la fiducia in se stessi e negli altri. Il nuovo processo di rieducazione riuscì ad ottenere dei buoni esiti solo grazie alla figura di Anton S. Makarenko, al quale fu affidato il compito di riadeguare un istituto di rieducazione precedentemente esistente. Questa struttura avrebbe ospitato ragazzi abbandonati o travati per offrire loro l'amore che fino a quel momento gli era stato negato.

La novità del suo nuovo sistema educativo consisteva nel partire direttamente dalla pratica. Ciò era in netta contrapposizione con quel che affermavano i pedagogisti a lui contemporanei.

Con la colonia Gor'kij, Makarenko sostituì alle "teorie" degli "esperti pedagoghi" la sua "personale pratica", sostituendo alla dottrina l'esperienza educativa. L'applicazione di tale "pratica" fu senza dubbio un atto di coraggio che, stando ai fatti descritti nel *Poema*, sviluppò purtroppo una violenta polemica tra i "Soloni dell'Olimpo" che non esitarono ad esonerarlo dalla carica di direttore della colonia⁴⁸.

Makarenko nutrì sempre per i suoi ragazzi un profondo rispetto, arrivando a considerarli persone normali, con grandi potenzialità.

Il suo collettivo non crollò perché, stando [...] al giudizio di Gor'kij, Makarenko fu "un maestro che ama i suoi allievi e comprende che i fanciulli dei suoi giorni saranno i costruttori di una nuova vita"⁴⁹.

Questi ragazzi erano entrati nella colonia come piccoli delinquenti, senza prospettive ne futuro, se non quello che la "strada" può offrire a dei giovani teppisti. Ora a questi stessi ragazzi era concesso di studiare,

di farsi una cultura e di frequentare la "Facoltà Operaia", una meta molto ambita. Makarenko, accogliendoli nella sua colonia, aveva donato loro una vita degna, sogni e speranze ed un futuro ricco di soddisfazioni: questi ragazzi rappresentavano i suoi meravigliosi successi.

Quando nel 1920 il maestro di Poltava accettò di dirigere una "colonia per i trasgressori della legge", lo fece perché tra gli obiettivi, o se si vuole, le "prospettive", compariva la possibilità di "formare l'uomo nuovo".

Ciò a cui il Makarenko mirò, fu educare un tipo ideale di uomo, confacente con la società di tipo socialista, atta a sostituire quella aristocratico-borghese, individualista, predominante sotto il regime zarista. La missione che il Nostro si propose non fu, quindi, principalmente di educatore, ma di formatore di uomini nuovi; per questo Gor'kij amò definirlo un "ingegnere di anime umane". Da buon ingegnere egli fece in modo che il collettivo che aveva creato, ponesse a se stesso esigenze sempre maggiori tali da poter permettere un pari passo tra l'individuo e il collettivo⁵⁰.

Segue un confronto tra Yunus, Makarenko e Dewey sul tema dei bambini. I tre educatori sono molto distanti tra loro sul piano storico, culturale, sociale nonché di formazione. Ciò che li accomuna è la concezione dell'educazione come di un mezzo indispensabile per arrivare ad un miglioramento della realtà esistente. Quelli di Dewey sono bambini che vivono nella prima metà del novecento negli Stati Uniti, un paese nel pieno di una profonda trasformazione industriale. Quelli di Makarenko fanno parte del mondo sovietico dopo la Rivoluzione d'Ottobre. I bambini di Yunus sono collocati, invece, nella povera nazione del Bangladesh, negli ultimi anni del novecento. Essi rappresentano una tra le «nuove manifestazioni planetarie "dell'abbandono dell'infanzia"»⁵¹.

Leggendo la sua opera, si può notare come i bambini si presentino come figure prive d'identità ed in possesso solo dello statuto di figli.

Parla di ragazzini poveri, maltrattati, destinati a rimanere poveri per tutta la vita.

Si può morire in tanti modi, ma la morte per fame è la più inaccettabile. E' un modo lento, terribile: a ogni minuto si accorcia la distanza tra la vita e la morte. [...] E tutto questo accade perché una persona non ha neanche un pugno di cibo con il quale nutrirsi. In questo mondo di abbondanza c'è chi non ha diritto a quel prezioso pugno di cibo⁵².

[...] In generale, i bambini di Yunus, così come quelli di Dewey e Makarenko, vengono considerati come una risorsa inesauribile e insostituibile per modificare in meglio la situazione sociale, economica, culturale esistente⁵³.

Yunus chiama in causa proprio i suoi bambini per contribuire alla risoluzione del problema della povertà, individuando tre possibili metodi.

Nel primo fa affidamento sulle bambine come via di comunicazione per far arrivare la sua "filosofia" alle donne del villaggio, le quali, a causa delle loro tradizioni, non accettano di parlare con gli uomini. Nel secondo i bambini rappresentano la principale spinta che porta le madri a lavorare, per poterli mantenere.

La pratica ci ha mostrato che le donne si adattano meglio e più rapidamente degli uomini al processo di autoassistenza. Sono più attente, si preoccupano di costruire un futuro migliore per i figli. [...] Il denaro affidato ad una donna per la gestione familiare rende più di quando passa per le mani dell'uomo. Quando una madre povera comincia a guadagnare un po' di denaro, il suo pensiero è subito per i figli, che in genere occupano il primo posto nella sua gerarchia⁵⁴.

I rapporti di valutazione confermano che le donne, che hanno ricevuto prestiti, hanno aumentato la loro incidenza nelle decisioni familiari e sono meno dipendenti da mariti e parenti. I prestiti hanno conferito alle donne nuove identità e maggiore autostima, anche se il controllo e l'accesso alle fonti di reddito non è sempre stato soddisfacente. Nel terzo Yunus punta l'accento sui bambini e l'istruzione.

Una delle "Sedici risoluzioni" dice: "Ci impegniamo a dare un'istruzione ai nostri figli", e tutti i nostri membri sono coscienti della sua priorità. Capiscono che, essendo istruiti, i giovani potranno più efficacemente lottare per rompere il vecchio ciclo della miseria che sembrava doversi perpetuare in eterno. Desiderano che i figli abbiano quelle opportunità che né i loro padri né i loro nonni hanno mai avuto⁵⁵.

Risulta quindi necessario fornire loro possibilità maggiori di quelle che hanno avuto i genitori ed un'educazione finalizzata all'apprendimento della capacità di "risolvere i problemi".

Risulta chiaro, quindi, che un importante punto d'incontro tra Makarenko, Dewey ed Yunus risiede nella loro assoluta fiducia nelle potenzialità del bambino. Per tutti e tre l'educazione risulta uno strumento per liberare le capacità umane in vista di uno sviluppo sul piano sociale

ed un mezzo per superare le difficoltà presenti. Inoltre ritengono che, nel processo educativo, l'educatore e l'educando si modifichino a vicenda e l'educatore, insegnando, impara a sua volta. Sotto questo punto di vista la pedagogia si trasforma in un'antipedagogia.

11.8. Enzo John Verna*

Makarenko oggi

Se è vero che le strategie educative makarenkiane sono entrate a far parte delle tecniche e dei metodi educativi e scolastici in tutta l'Urss, è altrettanto vero che le sue esperienze sono "uniche" e peculiari, per poter essere ripetute sia nel suo paese che altrove: in Russia perché si sono realizzate in un particolare periodo della storia di quella nazione; negli altri paesi per le diverse condizioni storico-politiche ed economico-sociali, che vanno necessariamente tenute in debito conto.

In effetti, pur ammettendo l'impossibilità di de-storicizzare il *Poema pedagogico* proponendolo come modello universalmente applicabile, in un momento come questo, caratterizzato da profonde trasformazioni didattico-istituzionali e dalla complessità della problematica formativa, Siciliani osserva come sarebbe auspicabile una rinnovata considerazione del romanzo⁵⁶.

L'eredità di Makarenko, oltre che arricchire il dibattito pedagogico ed educativo dal punto di vista storico, serve ed è utile anche oggi per confrontare gli esiti dell'esperienza, relativamente a temi e problemi tuttora dibattuti e che richiedono di volta in volta idee e tecniche di supporto, analisi dei mezzi e degli strumenti adottati e dei risultati ottenuti.

Ci si riferisce, in particolare, all'uso della disciplina e alla severità dell'impegno nel rapporto educatore-educando ed educando-educandi, al privilegiamento delle tecniche di gruppo rispetto a quelle individualizzate, all'importanza del collettivo come entità etica, politica e tecnica nella pratica dell'educazione sociale, al lavoro produttivo, alle finalità dell'educazione, ecc.⁵⁷

Bruno Bellerate, in un suo scritto intitolato *A. S. Makarenko oggi*, offre un'analisi interessante del valore che possono avere tuttora il pensiero e

* E. J. VERNA, *L'infanzia abbandonata di Makarenko nel nuovo millennio*. A. A. 2005-2006, pp. 49-55.

l'opera di Makarenko. Così introduce la sezione intitolata *Il "sistema pedagogico" makarenkiano e la sua attualità*:

A proposito della pedagogia dell'autore si sono prospettate interpretazioni diverse e contrastanti fin dagli anni '60, quando nel simposio di Vlotho del 1966, il primo internazionale in occidente, L. Froese, professore a Marburg e uno dei promotori, disse che le tesi makarenkiane si potevano vedere come il prodotto di una riflessione o *in quanto comunista* o *nonostante che fosse comunista* o, infine, *pur essendo comunista*. Gli studiosi si sono potuti classificare secondo tali categorie fin quasi alla caduta del comunismo, quando si è poi progressivamente assottigliato il loro numero. Oggi sono spariti, di fatto, sia i propagatori che i detrattori "d'ufficio" del pensiero makarenkiano; continuano ad interessarsene gli storici, i teorici e anche gli operatori che, al di là da ogni pregiudizio, cercano o la verità o strade percorribili per un'educazione efficace. Specie nei casi più difficili⁵⁸.

L'esperienza di Makarenko, del resto, non si limita ad un singolo settore e non tiene presente un solo (o pochi) punto di vista (l'educazione psicologica, quella sociale, ecc.), ma si preoccupa di legare l'apprendimento-insegnamento e i processi educativi ai fatti concreti della vita quotidiana, da un lato, e alle prospettive future della vita stessa, dall'altro. In questo senso la sua esperienza può essere assunta come un modello educativo (ad un tempo di tipo sociopolitico e metodologico-didattico), degno di riferimento a vari livelli e in varie situazioni⁵⁹. Sarebbe infatti limitata e insufficiente, come rileva Borghi,

una teoria dell'educazione che considerasse unicamente meritevole di attenzione la storia delle istituzioni e dei gruppi sociali o che concentrasse la sua sola attenzione sui processi di sviluppo degli individui. E nel fondamento filosofico di una teoria dell'esperienza che si dà la possibilità di sviluppare una concezione dell'educazione che metta in rilievo l'intrecciarsi della formazione dell'individuo con quella della società e della realtà e faccia oggetto dello studio dei processi educativi la globalità delle forme dell'esistenza sia nella loro singolarità che nel loro rapporto. La formazione del fanciullo è irrealizzabile ad opera della scuola se questa opera non solo prescindendo dai condizionamenti che esso riceve ad opera della famiglia, ma altresì disgiungendo la sua attività dalla società considerata nelle sue strutture socioeconomiche che si riflettono nell'organizzazione e nel funzionamento delle istituzioni educative, nessuna esclusa⁶⁰.

Concludendo il suo scritto, Bellerate tenta di rispondere a tre quesiti riguardanti rispettivamente la storicità degli scritti makarenkiani, la loro coerenza e l'eredità che ne possiamo trarre.

Riguardo alla storicità del *Poema pedagogico* e delle altre opere, Bellerate ritiene che si debba riconoscere in esse una certa idealizzazione, dovuta ad interferenze di ordine letterario e a motivazioni di carattere teorico. L'autore cercava, infatti, una dimostrazione d'educazione socialista attraverso il racconto romanzato di quanto sarebbe successo nelle sue istituzioni. Per quel che concerne la coerenza tra ciò che Makarenko ha scritto e i suoi atteggiamenti interiori, relativi ai rivolgimenti politici, Bellerate sostiene che non si possa negarla, «tenendo soprattutto conto della costrizione psicologica derivante dalla paura»⁶¹.

Infine, per ciò che riguarda l'eredità makarenkiana, Bellerate dice di allinearsi «con coloro che difendono la sistematicità e la globalità della concezione dell'autore, che ne investirebbe anche l'attività letteraria e l'intera vita»⁶². Questa coerenza totale tra pensiero e azione mantiene, secondo Bellerate, tutta la sua attualità, sebbene alcuni aspetti non siano più condivisibili o attuabili.

A sua volta Bagnato, nelle sue recenti *Lezioni su Makarenko*⁶³, afferma di non essere in grado di dare risposta circa la possibile riproposizione dell'esperienza dell'educatore russo. Egli osserva come i grandi problemi attuali non possano essere lasciati a se stessi o governati con misure caritatevoli. Si fa riferimento al problema del disagio sociale che spesso si trasforma in disturbo e malattia, all'emarginazione crescente di parte della gioventù, ai grandi processi migratori con le traumatiche conseguenze per gli immigrati e per i cittadini dei paesi che li ospitano, alle guerre etniche e i tragici conflitti locali, nonché alla dissoluzione di regimi con perdite gravissime del tessuto sociale e assistenziale. Negli ultimi anni

sono state create in Italia alcune comunità di lavoro per il recupero di tossicodipendenti, per offrire occasioni produttive ai portatori di handicap, per impegnare i portatori di disturbi mentali. Alcune di queste comunità a ben vedere, richiamano l'esperienza di Makarenko. Non si può dire con ciò che il suo esempio sia attuale e pregnante. Resta comunque il fatto che ogni tentativo di recupero sociale, di rieducazione e di formazione attraverso il lavoro, l'esercizio della responsabilità personale e della corresponsabilità è ancora valido. In questo senso si può parlare di un'attualità di Makarenko⁶⁴.

All'estero, poi, l'eredità di Makarenko gode non solo di un'attenzione scientifica, testimoniata dal numero e dall'autorevolezza degli studi dedicati all'attività pedagogica dell'autore del *Poema*, ma ha trovato una significativa estrinsecazione anche in una serie di iniziative che danno continuità pratica al suo pensiero.

A conclusione di questa analisi su alcuni dei temi della pedagogia makarenkiana è utile riprendere il tema della riuscita degli obiettivi dell'educatore ucraino, della loro incidenza sulla società russa e sulla loro validità nella nostra epoca.

Innanzitutto, va preso atto che Makarenko intuì il valore del lavoro e della manualità quale fondamentale strumento di "apprendimento" di valori.

Il progetto della scuola unica del lavoro era stato avvertito come urgente già a partire dalla fase iniziale della rivoluzione in Urss; occorre aggiungere, però, che era allora assai scarsa la conoscenza delle teorie e applicazioni di Lay e Kerschensteiner in materia, da parte degli operatori scolastici, e ancor più scarsa la conoscenza delle posizioni dei fondatori del socialismo scientifico in campo educativo; tanto è vero che la stessa Krupskaja ricorda quanto fosse difficile passare dalla formula dell'unione tra studio e lavoro produttivo alla sua applicazione pratica.

Fu Makarenko a dare un contributo decisivo alla realizzazione pratica dell'uomo collettivista. Il collettivo è l'organismo sociale educante, mezzo e fine ad un tempo, in esso gli individui sono accomunati dalla responsabilità nel lavoro produttivo. Ognuno ha un compito ed agisce in base a norme comunemente accettate. Al collettivo è affidata la possibilità di formare gli uomini nuovi indispensabili alla crescita della società comunista; il "dovere" e l'"onore" sono i valori che muovono i giovani al lavoro comune. Non a caso la colpa più grave viene punita con l'espulsione dal collettivo, è il caso di Mitiaghin nel *Poema pedagogico*, che non suona tanto come «condanna dell'individuo, ma come un'amputazione necessaria per la salute e la crescita del collettivo»⁶⁵.

I giovani della Comune Dzeržinskij esercitano un lavoro produttivo altamente qualificato, ma ciò è solo una parte del loro compito quotidiano che comprende per la metà del tempo la frequenza della scuola settennale. Essi avvertono il loro inserimento nel processo produttivo come fatto *personale* e *collettivo*: «Sono abituati a non lavorare automaticamente, ma a dare il loro contributo al miglioramento del processo produttivo e dell'organizzazione del lavoro»⁶⁶.

Il pensiero pedagogico di Makarenko s'inseriva coerentemente nella linea marxista-sovietica, che faceva coincidere le finalità educative con

quelle politiche; gli obiettivi comuni erano la trasformazione della società e la creazione di un "uomo nuovo". Makarenko richiedeva all'uomo sovietico (e quindi anche ai suoi "colonisti") una personalità tipica, caratterizzata da disciplina, responsabilità, disponibilità all'azione, capacità d'autocontrollo, senso della collettività e orientamento verso il futuro. L'educazione dei "randagi" quindi, non deve differire sostanzialmente dall'educazione socialista in generale; l'obiettivo comune è la realizzazione di un "uomo nuovo" in una "società nuova".

Per comprendere appieno il pensiero di Makarenko e soprattutto per capire a fondo i meccanismi che hanno determinato il successo della sua impresa, non si può prescindere dall'analisi di un capitolo de *La letteratura sovietica* di Lukács, dal titolo *Makarenko/il Poema pedagogico*⁶⁷.

Lukács considera l'operato del pedagogo ucraino un perfetto esempio di pedagogia sovietica e il *Poema pedagogico* un vero capolavoro di quel realismo socialista a cui assegnava un posto di rilievo in sede estetica.

Nel saggio Lukács, per definire il metodo educativo di Makarenko, utilizza il concetto di "accumulazione originaria" (preso in prestito da Marx) nel senso di un'educazione che è già in potenza educazione socialista senza essere ancora matura e cosciente dei suoi mezzi. Nella prospettiva di Lukács, la pedagogia socialista si differenzia profondamente da quella borghese e capitalista che, a suo avviso, ha allontanato l'uomo dalla società, coltivando l'egoismo e l'individualismo; il socialismo, invece, nell'educare il singolo, mira sempre ad educare la società nella sua interezza. Makarenko viene, così, definito da Lukács un vero "eroe socialista" che persegue gli stessi fini della massa di cui si fa portavoce.

L'obiettivo della sua impresa è quello di costruire l'"uomo nuovo", l'"uomo socialista" e questo si può ottenere anche da giovani vagabondi, la cui "anormalità", secondo Makarenko, è solo transitoria; l'importante è offrire loro una prospettiva, poiché l'uomo non può vivere se non vede davanti a se nulla di piacevole, dato che la gioia del domani è il vero stimolo della vita umana.

Oggi, a distanza di quasi un secolo dall'esperienza di Makarenko, si avverte l'esigenza di recuperare il suo *Poema pedagogico* non solo come romanzo d'educazione e come documento storico, ma anche come utile strumento etico-pedagogico da porre in atto nel recupero dei nuovi *besprizorniki*.

La convinzione che il pensiero di Makarenko possa trovare applicazione anche nei confronti di questi nuovi "randagi" è dimostrato non solo dal fatto che l'Associazione Makarenkiana Internazionale ha due sedi: una a Mosca ed una a Poltava, ma anche dalle numerose scuole russe

che applicano fattivamente il metodo makarenkiano (alcune scuole agricole, dove vengono preparati anche nuovi quadri dirigenti, l'orfanotrofio "Teplyj dom", nelle vicinanze di Tomsk in Siberia), nonché la fondazione del Museo Pedagogico "A. S. Makarenko". Pur con le sue dimensioni ristrette (occupa soltanto due stanze non troppo grandi) il Museo è una vera e propria miniera di dati sulle biografie e sull'ulteriore destino degli educandi di Makarenko, oltre che una fonte rilevante di raccolte bibliografiche, dove si va dagli scritti di dottorato alle raccolte di opere su Anton Semënovič in svariate lingue, che coprono circa un trentennio di ricerche su Makarenko o su temi makarenkiani.

Il Museo Pedagogico organizza, sotto gli auspici del Ministero della Pubblica Istruzione russo, il concorso "A. S. Makarenko", dove si discutono i più rilevanti temi dell'attualità pedagogica ed educativa russa, collabora con riviste di livello panrusso, come il "Besprizornik", e con Narodnoe Obrazovanie, rivista ufficiale del Ministero, che dedica vari numeri alla pubblicazione dei materiali del concorso.

Come osserva Agostino Bagnato,

L'attualità su Makarenko è una realtà che è sempre uguale pur essendo sempre diversa. Mi spiego meglio: secondo me, studiare l'opera di Anton Semënovič è come percorrere frequentemente un tratto di strada in automobile o in treno, nel senso che a te sembra sempre lo stesso, ma man mano che il tempo passa, l'occhio, che ormai si è abituato a determinati particolari, coglie quello che non aveva visto prima, e così via, finché, alla fine, hai una visione completa, ma mai definitiva di questo apparentemente identico paesaggio. E la mia speranza, ma non solo la mia, è che su questo treno, o su questa automobile della ricerca makarenkiana, salgano tanti nuovi passeggeri, anch'essi affascinati dalla vita di un uomo che è vissuto ed è morto, non si leggano intenti retorici nelle mie parole, per il bene degli altri⁶⁸.

Capitolo dodicesimo

Suoni, movimenti e visioni

12.1. *Marzia Castiglione Humani**

Il teatro e l'*handicap* nell'ottica di Makarenko

Fino ad ora abbiamo visto come il teatro viene usato per il recupero di handicap mentale e fisico, ma nel *Poema pedagogico* troviamo un'altra forma di *handicap*, quello dei ragazzi moralmente degenerati.

Il libro è diviso in tre parti. Nella prima parte viene descritta come è nata questa impresa pedagogica, le difficoltà, i dubbi e anche le incertezze dell'autore sui metodi pedagogici che fossero più appropriati nel dare una impronta formativa ai giovani coloniali, incertezze anche sulla modalità più adeguata di riabilitazione psicologica e morale, che poi si chiamerà comune, come in quel momento il partito dei *Soviet* chiedeva: fare l'uomo nuovo che fosse cioè il modello dell'evoluzione comunista integrale, socialmente protagonista del proprio destino e della storia della nazione.

Nel settembre del 1920 il direttore dell'Ufficio provinciale per l'istruzione popolare affidò a Makarenko una colonia di ragazzi sbandati e abbandonati, situata a pochi chilometri da Poltava, allo scopo di formare "l'uomo nuovo", soggetti che Makarenko definisce *handicappati* morali, cioè ragazzi privi di valori etici.

Makarenko in *Il mestiere di genitore* ci spiega che gli «uomini educati senza l'amore dei genitori sono spesso dei mutilati». Questi ragazzi sono degli *handicappati* morali, termine che indica una particolare situazione di svantaggio sociale, i ragazzi sopravvivevano rubando e la loro situazione economica disastrosa probabilmente era la causa delle loro azioni negative:

Questi ragazzi non erano affatto degli idioti, erano dei comuni ragazzi che il destino aveva gettato in una situazione incredibilmente stupida: da una parte erano stati privati di tutti i vantaggi dello sviluppo umano, dall'altra erano stati strappati dalle positive condizioni di una lotta primordiale per la sopravviven-

* M. CASTIGLIONE HUMANI, *Teatro e diverse abilità*. A. A. 2006-2007, pp. 69-73.

za stessa con quel quotidiano piatto di minestra, magari cattiva, ma per lo meno garantita¹.

I ragazzi affidati alla colonia "Gor'kij" appartenevano, infatti, a due tipi di "trasgressori della legge": quelli che «solo da poco avevano abbandonato le case paterne», spinti dalla fame o dal desiderio di ribellione ed evasione, come nel caso di Beluchin e Anton Bratčenko, e quelli "senza tutela", i *besprizornye* orfani derivanti dalla guerra civile da poco conclusa.

La maggior parte dei nostri ragazzi proveniva da famiglie e solo da poco avevano abbandonato le case paterne. I membri della nostra colonia erano mediamente personalità con caratteristiche molto sviluppate, ma con un bagaglio culturale assai limitato. Ed erano proprio così quelli che mandavano nella nostra colonia, riservata appunto agli elementi di difficile rieducazione. La stragrande maggioranza di essi era scarsamente istruita o del tutto analfabeta. Quasi tutti erano abituati alla sporcizia ed ai pidocchi e, nei rapporti con le altre persone, avevano imparato a sviluppare un atteggiamento di costante difesa, spesso minaccioso, una posa di eroismo primitivo².

L'obiettivo che Makarenko si proponeva di perseguire con il suo costante impegno educativo era quello di formare l'uomo nuovo, lo stereotipo dell'uomo comunista, attraverso metodi sperimentali, dal sapore innovativo, che andava oltre, il semplice fatto di fornire una adeguata istruzione a questi ragazzi, o educarli ad apprendere un mestiere. Occorreva trasmettere loro, nuovi abiti morali, nuovi valori, un uomo maturo e responsabile disposto a lottare, senza mai arrendersi davanti alle numerose avversità della vita, in un domani che li vedrà forti, determinati ed invincibili, padroni di se stessi, esattamente come veniva prefigurato, dall'educazione sociale.

Dopo un momento iniziale di difficoltà economiche, con il passare del tempo le condizioni della colonia migliorano grazie alla produzione agricola ed al lavoro artigianale. Tra i ragazzi della colonia iniziò a crescere l'interesse per una vita culturale, in modo particolare, sotto la spinta di Makarenko, si dedicarono al teatro.

Inizialmente ci furono dei problemi oggettivi, ad esempio il luogo non riscaldato, il materiale molto costoso che non veniva risarcito poiché i biglietti d'ingresso erano gratuiti, ma grazie alla tenacia e all'entusiasmo di questi ottanta ragazzi il teatro andò avanti diventando sempre più una cosa seria. Lo stesso Makarenko sosteneva: «Davo molta

importanza al teatro, perché grazie ad esso il linguaggio dei ragazzi era molto migliorato ed i loro orizzonti in generale si erano molto ampliati»³.

Era un divertimento che la gente dei villaggi si aspettava di trovare settimana dopo settimana.

Venivano rappresentate commedie con spartiti più o meno conosciuti; a volte facevano parte della letteratura classica russa, ad esempio Gogol; altre volte le commedie avevano un significato politico, per promuovere un certo tipo di cultura.

Provavamo ogni giorno e provavamo l'intera rappresentazione. In complesso non ci restava nemmeno il tempo sufficiente per dormire. Bisogna notare che molti dei nostri attori ancora non erano in grado di muoversi sulla scena e che quindi dovevano imparare a memoria intere sequenze di movimenti, a cominciare da ogni movimento delle mani o dei piedi, dalla posizione della testa, dallo sguardo, dal modo di voltarsi. Insistevavo più che altro su questo, perché sapevo che per il testo avrebbe supplito il suggeritore. Per il sabato sera il lavoro veniva considerato pronto⁴.

Così la colonia "Gor'kij" iniziò ad essere sempre più conosciuta. Ogni tanto Makarenko andava in città a parlare con i responsabili dell'istituzione per far conoscere il lavoro della sua colonia, stabilendo dei contatti per promuovere l'educazione popolare. Alcuni responsabili diventarono amici di Makarenko e apprezzarono il suo operato; ma altri conservavano diffidenze verso i suoi modi poco ortodossi.

Il messaggio pedagogico trasmesso da Makarenko è basato sul lavoro e la disciplina, che deve essere cosciente, e dunque la legge deve essere compresa ed interiorizzata. La sua organizzazione è di tipo paramilitare: c'è una squadra con quattro trombe, otto tamburi e la bandiera, cosicché questi ragazzi marciavano quando si recavano in paese o in città. I principi a cui Makarenko fa riferimento sono il lavoro, la laicità assoluta, la disciplina, l'organizzazione, la distinzione dei ruoli, lo spirito paramilitare e l'emulazione tra loro, sempre nella legalità, la lotta contro lo sfruttamento del lavoro e contro l'alcolismo.

Il *Poema pedagogico* illustra come dal niente, o comunque dalle rovine delle cinque abitazioni destinate a Makarenko e ai suoi ragazzi, è possibile costruire una comunità organizzata. Così da ragazzi definiti "degenerati" può nascere un "nuovo uomo".

Il pedagogo è riuscito a vedere le potenzialità insite in questi ragazzi "moralmente deficienti" ed è riuscito a sfruttarle nel modo migliore; per

fare ciò si è servito di strumenti validi come il collettivo, già esaminato in precedenza, il senso di responsabilità, la disciplina, l'educazione mista, l'istituzione di turni e reparti misti per l'organizzazione del lavoro, un lavoro soprattutto manuale con la falegnameria, l'officina e naturalmente l'agricoltura.

Idea centrale della prassi pedagogica di Makarenko è rappresentata dall'importanza del collettivo, per cui la colonia era una struttura organizzata in grado di assumere le caratteristiche di una vera famiglia, una specie di "società in miniatura", un gruppo di lavoratori uniti da un fine unitario. Alcune caratteristiche particolari erano: la vita in collegialità, la convivenza di educatori, ragazzi e personale esecutivo ed amministrativo, l'organizzazione in reparti e gruppi di lavoro, l'autosufficienza economica, l'auto-amministrazione. Considerando l'importanza del collettivo, ne derivava che l'intervento pedagogico sul singolo individuo riguarda sempre il coinvolgimento dell'intero gruppo.

Questa "cellula sovietica" [il collettivo della colonia Gor'kij] era sufficientemente allargata da poter essere rappresentativa del collettivo "globale" e abbastanza piccola da poter far sentire immediatamente al singolo la *responsabilità* delle sue azioni. Questa era sentita contemporaneamente come *corresponsabilità* in quanto, nel bene e nel male, le conseguenze di ogni comportamento singolo ricadevano su tutto il reparto⁵.

Pertanto quello che Makarenko propone è un modello pedagogico volto ad aiutare ragazzi moralmente svantaggiati attraverso il sano lavoro, l'impegno, il rispetto reciproco e la condivisione e nel far ciò, già in quegli anni, è ricorso ad un strumento di grande valore educativo, il teatro. L'esperienza di Makarenko è stata esemplare: anche le persone con alcuni disagi psicologici e sociali possono approdare al mondo teatrale e trarne benefici, proprio come le persone definite "normodotate". Dopo aver analizzato il metodo di Makarenko, mi colpisce il fatto che in un paese molto diverso dal mio, in un momento storico diverso da quello attuale, le tecniche usate per preparare un'attore non professionista, l'impegno e l'entusiasmo sono gli stessi che si ritrovano nei moderni corsi di teatro sia per persone normodotate sia per persone con "diverse abilità". Secondo me in questo sta la bellezza e l'attualità sia del metodo pedagogico di Makarenko sia di tutto il suo *Poema*.

Per Makarenko l'età migliore per iniziare a fare teatro è quella adolescenziale, in cui non si è né troppo maturi, né troppo infantili ed è forse

il momento migliore per mettersi in discussione, per crescere. È una concezione che ho maturato anch'io nel corso della mia esperienza teatrale.

12.2. Emanuela Figlioli*

La musicalità nel *Poema pedagogico*

Nel *Poema pedagogico* di Anton Makarenko è rintracciabile la sua musicalità. È un'opera in cui si narra la storia di ragazzi abbandonati e orfani, i cosiddetti *besprizorniki*, che entrano a far parte della colonia, affidata a Makarenko, nel periodo della rivoluzione d'ottobre in Russia.

Nel secondo capitolo della seconda parte viene affrontata più dettagliatamente la vicenda di questa opera e viene vista sotto il punto di vista della meraviglia, ora ci limiteremo a parlare dei suoni, della musica presente nel romanzo. Questa musicalità è in tutto il romanzo, è caratterizzata dai suoni emanati dall'ambiente in cui si svolge la narrazione, dai personaggi, dalla loro voce, dai loro gesti come quando emettono un riso o un pianto, dai suoni emessi dal collettivo e dalle marce; soprattutto dai canti di Karabanov e dalla melodia del *gopak*. Tiziana Pangrazi a riguardo scrive:

il vocabolario acustico - sonoro di Makarenko quantitativamente e qualitativamente rilevante, la differenziazione dei suoni in base alla loro origine e alla loro funzione pratica, l'amplificazione delle idee e dei contenuti che il testo contiene per mezzo dei suoni. Allora sembra possibile pensare ad un ruolo complesso della dimensione dell'udibilità nel *Poema*, udibilità rivelatrice dello spirito della colonia⁶.

In tutto il romanzo sono presenti elementi sonori - musicali; dall'ambiente in cui è situata la colonia, il suo paesaggio circostante, dalle voci, risate e dai mestieri che svolgono i colonisti. Soprattutto le risate come anche le grida dei ragazzi le ritroviamo in tutto il *Poema*, infatti citandone alcune troviamo: le risate di Karabanov, di Zadorov, di Burun, le grida e le urla di Beluchin, di Tos'ka...

«Soroka agita la frusta su Nibbio, mentre i ragazzi sghignazzano e Karabanov dietro un cespuglio si torce dalle risate. Ride persino Anton⁷».

* E. FIGLIOLI, «Quando i bambini fanno ooh... ». *Una canzone e la sua "pedagogia"*. A. A. 2005-2006, pp. 46-49.

Alla festa, dopo il primo momento di solennità, Černenco stesso montò sulla mietitrice e cominciò a girare sui campi. Karabanov si torceva dal ridere e gridava a tutto spiano: - Si riconosce subito lo stile del padrone⁸.

«L'amministratore della RKI lasciò cadere il cucchiaino e drizzò le orecchie con aria inquieta. Karabanov scoppiò a ridere nascose la testa sotto il tavolo»⁹.

«Beluchin sconcertato, tornò alla colonia e si mise a urlare nel dormitorio»¹⁰.

Oltre alle risate e ai pianti dei ragazzi, i personaggi attraverso la loro voce emettono dei suoni, ognuno con il proprio tono; ad esempio: «Tra i cespugli dell'ex giardino risuona una risata di Olja Voronova e le risponde la pungente voce baritonale di Burun»¹¹.

O ancora, la voce rauca di Korotkov e quella da basso di Zainovij Ivanovič Bucaj: «Zainovij Inovanovič Bucaj ci sorprese per alcune sue spiccatissime qualità. Era magro come un chiodo, nero come il carbone e parlava con una voce talmente da basso che pareva che articolasse con le caviglie, e quasi non lo si capiva»¹².

«Lui si voltò verso la danza, poi si costrinse a guardarmi ancora e avrebbe voluto parlare allegramente, ma la voce gli uscì di nuovo rauca [...]»¹³.

Inoltre, la musicalità la si può rintracciare anche nelle tematiche sviluppate all'interno dell'opera, come collettivo, crescita, rotazione, prospettiva, disciplina, reparto misto... Soprattutto il collettivo si identifica attraverso le assemblee, che sono delle vere e proprie orchestre, Pangrazi scrive:

grazie a questo dialogare tutti i coloristi sono variamente ora l'individuo ora il collettivo, ponendosi come portatori di "significativa sonora", definendo il campo delle relazioni sonore in cui loro stessi agiscono creando il loro vero e proprio ambiente sonoro. Le assemblee sono questa specie di esecuzioni *in fieri* e la dialocità uno - tutti ne è il segreto¹⁴.

In più a provocare altri suoni ci sono gli scoppi, della legna che arde, della seminatrice, della frusta, della locomotiva, il rumore delle seghe ecc. Questi rumori, testimoniano la presenza della sonorità nel romanzo, ma testimoniano anche la crescita, la trasformazione, in quanto da una società agricola si stava arrivando a quella industriale. Makarenko narra:

«Giunti alla svolta della colonia per un pelo non ci scontrammo con la seminatrice, che avanzava di volata con uno strano rumore di ferraglia»¹⁵.

Ma la vera sonorità, musicalità è data da due elementi; dalle trombe, dai tamburi usati dai ragazzi, che rispecchiano la disciplina, l'ordine: «Nei giorni delle feste proletarie la colonia entrava in città al suono dei suoi tamburi e stupiva i cittadini e i pedagoghi più sensibili per la sua armonia, la ferrea disciplina e per l'originalità dei suoi atteggiamenti»¹⁶.

E dalle vere e proprie canzoni cantate da Karabanov: «Ivan, il bel giovanotto taciturno e ben curato, attaccò *Splende la luna*, mentre Karabanov si piegava fin sotto la panca dal ridere [...]»¹⁷.

Karabanov intonava diverse canzoni. Queste venivano intonate durante il lavoro, come: «Sulla scena un gruppo di ragazzi smonta dei tavolacci, e qualcuno canterella *S'alza tramonta il sole...*»¹⁸.

«A un tratto Karabanov intonò ostentamente, a tutta voce:

Chinati un poco, fiorellino
Vieni cosacco, vieni vicino»¹⁹.

O ancora:

«I suoi amici lo seguono, sempre abbracciati, e intonano a squarciagola:

Da ragazzo quanto ho girato
In lungo e largo per la città»²⁰.

In particolare i ragazzi della colonia cantano in coro *L'Internazionale*, l'inno degli operai. Nel canto loro si identificavano soprattutto in questo testo, Makarenko narra:

«Forse perché in quel momento ogni frase dell'*Internazionale* era così vicina alla nostra vita, cantammo l'inno con allegria, sorridendo»²¹.

Questa canzone racchiude la pedagogia di Makarenko, che attraverso il collettivo, la rotazione, la prospettiva, il reparto misto, lo stile ha formato l'uomo nuovo, l'uomo comunista. *L'Internazionale*, fu composta da un operaio poeta, nel giugno del 1871, Eugène Pottier e fu eseguita in Francia nel 1888 per la festa dei lavoratori. Per la sua immagine insurrezionale, in molte nazioni era proibita ma nel 1910, a Stoccarda al secondo Congresso dell'Internazionale dei lavoratori, fu proclamata come l'inno dei lavoratori. Nel 1902 fu approvata da Lenin, la versione russa, piuttosto fedele al testo francese²².

12.3. Emanuela Maiore****Perché la danza a scuola (secondo Nicola Siciliani de Cumis)***

La danza a scuola, perché? Intanto, perché la danza è scuola, la danza è un'educazione, un'attività di formazione. Una sorta di essenziale maieutica, voglio dire, nella crescita individuale e collettiva dei singoli gruppi, ai vari livelli di età e di scolarizzazione. E, quindi, un esempio, tra gli altri possibili, di trasmissione e produzione di un importante sapere tecnico, che è antico quanto antica è la storia degli uomini.

Aggiungerei poi, che la danza, come il teatro, la musica, il canto, tutte le arti, compresa quella particolare «arte del corpo» che è l'educazione fisica, è già, nella storia, una sorta di naturale e variamente collaudata materia scolastica. Lo è, per rimanere alla nostra cultura mediterranea, fin dai tempi della sofistica e di Socrate.

Cito soltanto, a questo proposito, una notazione di Antonio Labriola su Socrate, a partire dalle testimonianze di Platone, Aristotele, Senofonte, sull'educazione dell'Ateniese:

Imparare a leggere, e recitare poi a memoria le sentenze degli antichi poeti; assuefarsi alla modulazione ed al canto, che era destinato a formare nell'animo il senso dell'armonia; esercitare il corpo con la ginnastica, per sviluppare con la regolarità dei movimenti l'accordo dell'esterno con l'interno, ed il senso dell'euritmia; in questi tre capi consisteva l'educazione dell'Ateniese.

La danza, in altri termini, vi appare assai più che in filigrana. Non si dice la parola, ma si descrive la «cosa»: cioè la danza, come risultato dell'intreccio di più discipline; come disciplina, essa stessa, nei due significati della parola «disciplina», come materia virtualmente istituzionalizzata di insegnamento-apprendimento, e come modalità tendenzialmente rigorosa della condotta. Come necessità dell'incontro, a scuola, di disciplinarità e interdisciplinarità, enciclopedismo e specializzazione, quantità e qualità, didattica e ricerca.

Questa la ragione per la quale, personalmente, considererei la danza come una sorta di piano nobile della pedagogia. Intanto perché, come genitore e come insegnante sto senz'altro dalla parte di Billy Elliot e non

* E. MAIORE, *Handicap e danza. Un'esperienza di tirocinio*. A. A. 2005-2006, pp. 59-65.

di suo padre: e perché continuo a commuovermi, tutte le volte che rivedo *L'attimo fuggente* di Peter Weir...

E, se ci fosse l'opportunità, discorrerei quindi volentieri, autobiograficamente, dell'importanza formativa di quella indimenticabile dedica, *Ad Thersicorem verginesque musas*, posta lassù in cima allo schermo-palcoscenico del vecchio cinema-teatro Politeama-Italia di Catanzaro. Il mio «Cinema Paradiso».

Racconterei pure, nello stesso senso, dei giganti danzerini di Vibo Valentia e, a riguardo, delle mie fantasie di bambino; delle tarantelle e dei balli lenti e/o movimentati nell'età dello sviluppo; della danza e della scoperta dell'educazione estetica, al liceo e all'università, tra la teoria dell'arte, arte della teoria e pratica educativa. E racconterei, ancora in chiave formativa, del lungo-lunghissimo valzer nel *Gattopardo* di Luchino Visconti; e dei balli straordinari nel cinema di Gianni Amelio: in *Colpire al cuore*, in *Lamerica*, in *Così ridevano*.

Così come, in quanto genitore, potrei provare a cercare il senso pedagogico effettivo dei dodici anni trascorsi ad accompagnare, aspettare, assistere variamente, fino alla prima e alle repliche del saggio finale, una figlia aspirante ballerina (quindi architetto). E, come insegnante e ricercatore, tentare di spiegare il perché della gioia dell'incontro con la danza, in un'infinità di situazioni didattiche e scientifiche a scuola, all'università, all'Accademia Nazionale d'Arte drammatica «S. D'Amico»: e leggendo e recensendo libri, vedendo e discutendo film. Visitando quindi in Crimea i «campi di avventura» del Centro Internazionale per l'Infanzia di *Artek*; buttandomi proprio qui ancora una volta nella mischia in una danza mozzafiato, con il gusto un po' perverso del «ciò che si lascia è perduto»; e amoreggiando infine tranquillamente al computer, con le pagine di questo libro...

Da questo punto di vista anch'io, come i colleghi intervenuti nel convegno di cui per l'appunto si stampano gli atti, sarei del tutto persuaso del fatto che la danza, come materia educativa specifica, possa essere a pieno titolo, una peculiare materia educativa, un'effettiva possibilità d'incontro di pedagogia, scienze e attività della formazione. Una prova ulteriore, se non ce ne fosse bisogno, dell'importanza dei contenuti e delle forme della trasmissione e della produzione di competenze tecniche incisive e decisive, nel farsi di una personalità di una personalità, tra «carattere» e «inclinazioni», «motivazioni» e «interessi», «natura» e «cultura», «mezzi» e «fini», «istruzione» e «educazione».

Basti pensare all'enorme fatica, e insieme alla gioia altrettanto grande dell'insegnare e dell'apprendere in funzione educativa questa «discipli-

na specifica» che, come avverte giustamente Monica Vannucchi nel suo intervento tra «scuola di danza» e «scuola che danza», consiste nella possibilità di

guardare alla scuola come a un grande laboratorio dove convivono aspettative e ideali di giovani vite in attesa di prendere una direzione definitiva; dove entrano in conflitto culture ormai molto diverse fra loro, linguaggi spesso incapaci di comunicare. Il danzatore, il coreografo che accettano la sfida di questo confronto, trovano improvvisamente a disposizione un'infinita ricchezza di stimoli, di temi che chiedono di essere trasformati da una parte, in nuove istanze pedagogiche, dall'altra in nuovi motivi compositivi. Ma cosa ancora più importante, trovano la ragione, quella politica e sociale, del fare arte.

Di qui, conclude la Vannucchi, l'opportunità della collaborazione «fianco a fianco» di una

pedagogia tradizionale che procede più per analisi e sintesi con una pedagogia, quella della danza contemporanea, che tende a muoversi per processi associativi, attraverso interventi rapsodici e tappe tematiche, dove le poetiche individuali si trasformano in percorsi di conoscenza di sé e di approfondimento della realtà.

Anche per la danza, del resto, come accade in tutti gli altri possibili casi di trasmissione e di produzione culturale nella scuola e per la scuola, sono comunque da tenere ben presenti le solite, irrinunciabili questioni di principio. La necessità, intanto, che ad insegnare danza sia chi, di danza, si intenda davvero, da competente; che però, insegnando a danzare, non trascuri di occuparsi della personalità degli allievi e d'intervenire psicologicamente nel farsi dell'esperienza didattica e di ricerca.

Né mancherà d'altro canto, chi insegna danza, di intendere sociologicamente le caratteristiche del mondo circostante in trasformazione (del nostro mondo in ebollizione); né di intervenire metodologicamente, nelle forme e con le tecniche migliori possibili dell'apprendere-insegnare il movimento. Che è proprio ciò che, secondo Ivana Bigari, offre il miglior aiuto a educare proprio quel «bambino globale», figlio per l'appunto di quel «movimento», che è infatti «la prima forma di conoscenza dei bambini piccolissimi», giacché «è con il movimento delle braccia, delle gambe che un neonato accompagna la comunicazione del suo essere: il suo pianto, il suo sorriso».

Vengono in mente in generale, a questo proposito, le posizioni teorico-pratiche di John Dewey, Jean Piaget e di Lev S. Vigotskij; e, in particolare, quelle di Maria Montessori, quando scrive:

È uno degli errori dei tempi moderni il considerare il movimento a sé. Come distinto dalle funzioni più elevate [...]. Osservazioni sui bambini di tutto il mondo provano che il bimbo sviluppa la propria intelligenza attraverso il movimento; il movimento aiuta lo sviluppo psichico e questo sviluppo si esprime a sua volta con ulteriore movimento e azione.

Ecco perché il movimento, la danza, secondo Chiara Ossicini, è «materia da vivere e da praticare» sì soggettivamente, ma come «risonanza transoggettiva. Il movimento, la danza esigono infatti, a loro volta,

uno spazio di pratica artistica, un territorio particolare in cui gli insegnanti, i bambini o i ragazzi vivono uno scambio sensibile di esperienze di movimento [...]. La danza a scuola, che non è quindi un intervento pedagogico limitato ad un apprendimento, può concorrere allo sviluppo di una cultura artistica accanto alla musica, al teatro, alle arti plastiche. [...] È un accesso democratico alla sensibilità estetica.

La danza, allora, è scuola di socialità e di politica, di cultura politica e di politica culturale, a trecentosessanta gradi. Una sorta di infinita «coreografia» *sui generis*, senza limiti di spazio, ma storicamente situata nel tempo. Una pratica intrinsecamente educativa, che mette enciclopedicamente «in circolo» motivazione e interesse, ragione e sentimento, emozione e attenzione, concentrazione e ricreazione, libertà e disciplina, individualità e collegialità, percorsi di soggettività raggiunte e itinerari di intersoggettività da costruirsi, formazione linguistica e trasformazione di linguaggi i più diversi, creatività e interpretazione, immediatezza emotiva e riflessione critica, comunicazione e azioni in comune, dimensioni culturali e aperture interculturali, ipotesi personali di ricerca e esecuzioni collettive, progettualità sociali e decisioni politiche.

Non a caso, quindi, nel libro a cura di Vannucchi, c'è chi ribadisce il nesso evidente tra formazione nel «senso critico» e «danza»: ed insiste sul «corpo», come «fonte espressiva e di contatto con l'altro», come «espressione della propria interiorità» e come «vero e proprio laboratorio del movimento, dove i bambini si sono misurati con le potenzialità, generalmente inespresse» (Francesca Manica e Rebecca Ramponi). La danza, in questo senso, è un vero e proprio «viaggio», ricco di peregrinazio-

ni, avventure, prove personali e collettive: un viaggio di formazione, nel corso del quale il «corpo comunicando [...] produce immagini», mettendo «in libertà le tendenze creative soggettive dei bambini» (Elena Orenego). E dei gruppi.

Di qui, l'importanza della proposta (di Chiara Parisi e di altri) di rendere finalmente la danza «materia curricolare» a scuola: come la storia dell'arte e la musica, il cinema e il teatro; e dunque, come l'italiano, la matematica, la storia, la geografia, la lingua straniera... Anche perché è proprio la creatività corporea della danza, la sua plasticità psico-fisica, a facilitare i rapporti tra le materie della cosiddetta area umanistica e quelle della cosiddetta area scientifica (vedi, a questo proposito, l'intervento di Stefania Salerno).

Inoltre, la danza ai fini educativi, come straordinaria lingua di segni, è un formidabile strumento di comunicazione interculturale, planetaria.

E può giovare e non poco, da un lato, nelle relazioni di «senso comune» tra docenti e studenti, artisti, professionisti, cittadini qualsiasi; da un altro lato, su un altro piano, nell'insegnamento ai bambini con determinate «disabilità». Per esempio i bambini sordi (ancora Parisi).

Può giovare insomma, la danza, anche nel tentativo di fare di necessità virtù, contribuendo per così dire ad attingere una diversa abilità: e a giovare quindi ai non danzanti, oltre a chi danza.

Proprio come i poeti, i filosofi, gli storici, gli scienziati, gli scrittori, gli artisti d'ogni genere, gli atleti che s'incontrano a scuola, sul piano della formazione complessiva della personalità, non possono che giovare a tutti e a ciascuno (senza che ciascuno e tutti debbano diventare tecnicamente poeta, filosofo, storico, scienziato, scrittore, artista, atleta).

Può giovare per così dire onnilateralmente, stando a ciò che scrive Friedrich Nietzsche, nel *Crepuscolo degli idoli*:

La danza, in tutte le sue forme, non può essere esclusa da una nobile educazione: danzare con i piedi, con le idee, con le parole, e devo aggiungere che bisogna essere capaci di danzare con la penna?

E giova interdisciplinarmente, a partire dalla letteratura italiana, visto che della danza scrivono variamente Guittone d'Arezzo e Jacopone da Todi, Dante Alighieri, Francesco Petrarca e Giovanni Boccaccio, Torquato Tasso e Carlo Goldoni, Giuseppe Parini e Ugo Foscolo, Giovanni Pascoli e Gabriele D'Annunzio, Vincenzo Cardarelli e Massimo Bompertelli, Diego Valeri e Mario Luzi, ecc. O a partire dalla matematica, visto che nella scuola italiana di oggi non mancano esperienze anche in tal senso.

Basta guardarsi intorno, pedagogicamente e antipedagogicamente. E sentire magari ancora, così facendo, gli echi di quel ballo un po' speciale che è il *gopak*, del quale significativamente, in un luogo strategico decisivo, si racconta nel *Poema pedagogico* di Anton S. Makarenko:

Borovoj con sufficienza sorrise alla limitatezza coreografica di Karabanov, pensò un poco, chinò la testa e attaccò a suonare una danza frenetica, ritmata.

Karabanov allargò le braccia e si buttò a ballare accoccolato, come un ossesso. Le ciglia di Nataša sventolarono sul riso infiammato. Senza guardare nessuno, lei avanzò muovendo appena la gonna, semplice ma ben stirata, da festa. Semën batté il tacco a terra e si mise a volteggiare intorno a Nataša con un sorriso sfrontato a un ritmo sempre più frenetico, lanciando tutt'intorno decine di volte le gambe, agilmente. Nataša alzò le ciglia a guardò Semën con quell'espressione particolare che si fa solo nel *gopak* e che tradotta in parole suona così: «Sei carino, ragazzo, e balli bene, ma attento, vacci piano!...».

Borovoj aggiunse un po' di pepe alla musica, Semën ci aggiunse di suo un po' di fuoco e Nataša un po' di allegria: anche la sua gonna ormai non si limitava più a ondeggiare, ma le vorticava intorno alle ginocchia. I kurjažjani si affrettarono ad allargare il cerchio, asciugandosi i nasi nelle maniche e facendo gran baccano. Il ritmo e le ondate del *gopak* poterono così allargarsi maggiormente nella sala.

Allora in mezzo alla folla spuntarono due braccia che si fecero strada fra la massa cedevole dei più piccoli e Perec si mise in posa in mezzo alla sala, strizzando l'occhio a Nataša. La tenera e cara Nataša guardò con fierezza Perec, gli volteggiò sotto il naso con le spalle e ad un tratto gli sorrise in modo franco e amichevole, come a un compagno, con l'intelligenza di un membro del Kosmosol che tende la mano al compagno.

Perec non poté resistere a quello sguardo. Per lo spazio interminabile di un secondo si guardò intorno preoccupato, poi esplose, abbattendo dentro di sé tutte le barriere, fece un salto in aria, scagliò a terra il vecchio berretto e si gettò nel vortice del *gopak*. Semën fece lampeggiare i denti, accelerò il ritmo, passando a volo sotto i nasi dei kurjažjani. Perec danzava per conto suo, con mille smorfie e sorrisi, un ballo sfrontato e poco teppistico.

Io guardavo. Gli occhi socchiusi di Korotkov avevano un'espressione seria, sfumature impercettibili d'ombra si diffondevano sulla sua fronte e sulla sua bocca. Tossicchiò. Si guardo intorno e accorgendosi che lo fissavo venne verso di me. Quando ancora fra noi due c'era qualche persona mi tese la mano e mi disse rauco:

- Anton Semënovič! Oggi non l'ho ancora salutata.
- Salve, - gli sorrisi, guardandolo negli occhi.

Lui si voltò verso la danza, poi si costrinse a guardarmi ancora e avrebbe voluto parlare allegramente, ma la voce gli uscì di nuovo rauca:

- Accidenti se ballano, quelle canaglie!...

12.4. *Daniela Pianta**

La fotografia di Makarenko

Nella nostra narrazione per immagini cercheremo di mostrare come Makarenko, nel suo poema pedagogico, cerca di narrare l'esperienza vissuta nell'istituto di rieducazione per ragazzi traviati e abbandonati, illustrando la sua opera almeno da due punti d'osservazione: dal punto di vista di Makarenko che descrive spesso i suoi personaggi, quasi volesse rividerli e farli vedere; dal punto di vista di coloro che ai ragazzini del *Poema* si sono ispirati, riproducendone l'immagine (disegnatori, fotografi, cineasti ecc.)²³, nell'ultima parte del *Poema* inoltre viene messo in evidenza, un frammento che fa riferimento alla fabbrica per la produzione di macchine fotografiche.

Makarenko nel *Poema pedagogico*, vero e proprio "romanzo d'infanzia", scrive da letterato e dunque fotografa nella sua scrittura i volti delle persone, coglie le loro espressioni, gli ambienti in cui vivono, ecc. Fotografa, insomma, con le parole.

Immagine e parola costituiscono un linguaggio, ma la comunicazione visiva fotografica si riferisce sempre a una realtà specifica determinata in quel momento e che può essere trasformata, ma che comunque esiste all'origine della produzione. L'immagine ha una sua valenza diversa da quella che la frase verbale può assumere ed è chiaro che esistono differenze profonde e sostanziali tra la comunicazione verbale e quella visiva.

La fotografia dunque è un linguaggio e in quanto tale comunica. Si potrebbe dire che, in un certo senso, la fotografia parla. Se osserviamo delle immagini non c'è bisogno di commentarle perché si esprimono da sole; si presentano ai nostri occhi come immagini vive, piene di particolari, con contorni chiari, precisi, che assumono un determinato significato.

* D. PIANTA, *La fotografia. Makarenko tra il visibile e il normato*. A. A. 2006-2007, pp. 13-41.

Ci sono delle immagini che sono quasi mutilate, che non si esprimono completamente o che danno solo un accenno, queste sono immagini che mancano di particolari e a cui l'osservatore deve dare un senso.

Makarenko nello scrivere il *Poema pedagogico* da letterato, fotografa i volti dei personaggi della colonia di rieducazione "M. Gor'kij".

Descrive i personaggi in un modo così minuzioso da sembrare un vero fotografo. La descrizione dei bambini è reale, questo porta a mettere in evidenza le immagini e qui Makarenko esce fuori e fotografa i veri protagonisti, descrivendo i loro volti, ma anche le situazioni che lasciano l'immagine impressa nei nostri occhi.

Frammenti... illustrati

Le fotografie riportate nell'elaborato, possono contenere delle didascalie che fanno riferimento ai frammenti del *Poema pedagogico*.

Ecco, di seguito, alcuni frammenti del *Poema* di Makarenko che ci paiono mostrare delle affinità con il linguaggio fotografico:

Le tracce materiali della vecchia colonia erano ancora più insignificanti. I vicini più prossimi alla colonia avevano trasferito nei loro "depositi", vale a dire nelle rimesse oppure nei granai, a braccia o addirittura su carri, tutto ciò che poteva essere considerato bene materiale: attrezzature, dispense, mobili²⁴.



Il primo trattore nella colonia "Gor'kij" 1927.

Immaginatevi il Pan di Vrubel', già del tutto calvo, con appena qualche superstita ciuffetto sopra gli orecchi. Togliete al Pan la barba ed acconciategli i baffi alla maniera di un metropolita. Infine infilategli una pipa tra i denti. Ora al posto del Pan avete ottenuto Kalina Ivanovič Serdjuk. Era un uomo estremamente complicato per un compito tanto semplice quale la gestione economica di una colonia giovanile. Aveva alle spalle almeno cinquant'anni di attività nei campi più svariati²⁵.

Imprecava con lo stesso gusto contro i borghesi, i bolscevichi, i russi, gli ebrei, contro il nostro essere trasandati e contro la precisione tedesca. Ma i suoi occhi azzurri brillavano di un tale amore per la vita ed era così vivace e ricettivo che non mi dispiaceva riservargli una piccola parte della mia energia pedagogica²⁶.



M. Gor'kij e A. S Makarenko con colonisti allievi kurjaž 1928.

Di quei piccoli tutti comunque oltre dieci anni, ne avevano una dozzina. Erano tipi svegli, svelti di mano e inverosimilmente sporchi. Arrivavano alla colonia sempre concitati da far pena: scheletrici, scrofolosi e con la scabbia²⁷.



I ragazzi illustrati, giocano alla morra, ma possono rappresentare i bambini arrivati nella colonia "Gor'kij".

Nell'inverno del 1922 nella colonia c'erano sei ragazze. A quell'epoca Olja Voronova si era sviluppata e si era fatta molto bella. [...] Sulle ragazze comandava Nastia Nočevnaja. [...] Era stata ladra, ricettatrice, aveva dato rifugio ad un'intera banda [...]. La più istruita era Raisa Sokolova e la mandammo alla facoltà operaia di Kiev nell'autunno del 1921²⁸.



Cortile della seconda colonia (Trepke), accanto all'albero la colonista Nočėvnaja.



In giugno, in un pomeriggio di calura, apparve all'orizzonte un'intera processione. Quando si fu avvicinata, potemmo distinguere dei particolari sconvolgenti: due contadini ci portarono Opriško e Soroka legati²⁹.

Andavano e venivano gruppi di ragazzi al lavoro, carri con materiale per la semina, foraggio e viveri, passavano carri presi in affitto al villaggio e carichi di materiale edilizio, transitava Kalina Ivanovič con un vecchio calesse che era riuscito a stanare chissà dove, galoppava Anton in sella a Belva, facendo prodezze da cavallerizzo³⁰.



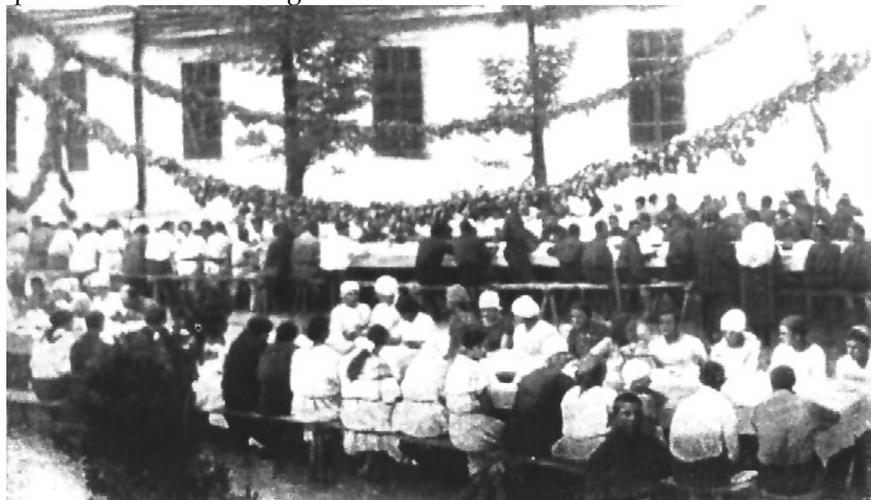
*Reparto per l'ammasso del combustibile in primo piano Anton Brátcenko.
Il secondo a destra è Semën Karabanov.*

Così nella seconda colonia si era andato formando un collettivo di tono e valore del tutto diversi dal nostro. Era formato da ragazzi meno vivaci, meno attivi e anche meno difficili. Il loro insieme costituiva un collettivo grezzo e informe, risultato di scelte compiute su criteri pedagogici. Le personalità interessanti c'erano solo per caso, emergevano tra i piccoli che crescevano o sbucavano fuori all'improvviso fra i novellini. Ma a quell'epoca anche queste non si erano ancora rivelate e si perdevano nella amorfa massa di quelli di Trepke. In genere «quelli di Trepke» erano una razza che lasciava sempre più demoralizzati me, gli educatori e gli altri ragazzi. Erano indolenti e sporchi, capaci di indulgere ad un peccato mortale come il mendicare. Guardavano sempre con invidia la prima colonia e parlavano con aria misteriosa di quello che in essa si mangiava per pranzo e per cena, di cosa c'era nella sua dispensa e del perché le stesse cose non erano state portate anche a loro. Ma di protestare apertamente non erano capaci e si limitavano a borbottare negli angoli, ingiuriando con astio i nostri rappresentanti ufficiali³¹.



Il collettivo della seconda colonia, era formato da ragazzi meno vivaci. Il loro insieme costituiva un collettivo grezzo e informe, risultato di scelte compiute su criteri pedagogici molto discutibili.

Gli addobbi erano un omaggio del circolo pittorico di Zinovij Ivanovic: da sottili canne, piantate a sovrastare i tavoli, in punti dove le mani dei ragazzi erano arrivate a fatica e dove invece arrivava facilmente lo sguardo, pendevano agili ghirlande verdi fatte con ramoscelli di betulla. Sulle tavole, dentro le brocche, spiccavano mazzi di «regina delle nevi»³².



Festa del primo covone 1925

Finalmente capisco: sono gli ex kurjažiani. Si tratta proprio di quella trasfigurazione che abbiamo organizzato nelle ultime due settimane. Facce fresche e lavate, berretti di velluto nuovi sulle teste rasate dei ragazzi. E la cosa più importante e piacevole: nuovi sguardi allegri e fiduciosi, la grazia neonata di uomini finalmente ben vestiti e liberi dai pidocchi³³.

Tutti i ragazzi erano completamente cambiati e stupendamente sorridenti, al punto che anche la Džurinskaja aveva un'aria distratta, perché non riusciva a staccare gli occhi da quelle file di teste pulite, di spalle bianche e di sorrisi³⁴.



*Gli studenti della colonia "Gor'kij": Golos, Zadorov, Geogevskij e Veršnev
(da sinistra a destra)*

Davanti a un giovane bosco di querce, con la facciata verso Char'kov, era sorta una bella casa grigia di pietra scintillante, accuratamente rifinita. All'interno c'erano camerate alte e luminose, saloni lussuosi, scale ampie, tendaggi, ritratti. Tutto era stato fatto con buon gusto, niente a che vedere con lo stile dell'Istruzione popolare³⁵.



«Dicono che fra i ragazzi abbandonati ce ne sono molti che hanno talenti e tendenze creative... Dica, avete degli scrittori o dei pittori?»³⁶.

Nel 1932 qualcuno disse nella comune:

- Fabbricheremo macchine fotografiche!

Lo aveva detto un čekista, rivoluzionario e operaio, né ingegnere né ottico e nemmeno costruttore di macchine fotografiche. E gli altri čekisti, rivoluzionari e bolscevichi, dissero:

- Sia, i comunardi fabbricheranno macchine fotografiche!

I ragazzi non si scomposero:

- Macchine fotografiche? Benissimo, le faremo.

Ma centinaia di uomini, ingegneri, ottici, tecnici, dissero:

Macchine fotografiche? Ma cosa dite? Ah, ah!...³⁷



K. Kuznetsov: I comunardi giovani che svolgono mansioni nel Dzeržinskij comune, l'industria di costruzioni meccaniche (dall'URSS nell'aprile 1934).

12.5. Daniela Scarpetta*

Makarenko e il teatro

[...] mi vergogno un poco ad ammetterlo, ma quasi tutto il nostro tempo libero lo sacrificavamo alla causa del teatro. Nella seconda colonia eravamo riusciti a conquistarci un vero teatro. È difficile descrivere l'entusiasmo che ci prese quando ottenemmo a nostra completa disposizione la rimessa del mulino³⁸.

Il *Poema pedagogico*, sia per motivi didattici che scientifici, si è rivelato essere un ottimo strumento di lavoro tra storiografia e scienza dell'educazione. È ciò che evidenzia il professore Nicola Siciliani de Cumis nel suo libro *I bambini di Makarenko*³⁹, inteso a rappresentare il

* D. SCARPETTA, *Identità umana identità attoriale nel "sistema" di Stanislavskij*. A. A. 2004-2005, pp. 36-37.

tentativo più esplicito per sottolineare i motivi antichi e recenti per cui rimettere in circolazione il “romanzo di formazione” di Anton Semënovič Makarenko.

L’infanzia abbandonata, i bambini kosovari, kurdi, albanesi, spesso adulti-bambini come quelli del sogno di *Lamerica* di Gianni Amelio, tutti i bambini dell’est europeo in fuga dalla propria disperazione, non costituiscono forse un’occasione di riflessione sull’uomo nuovo e sulle sue possibilità di crescita?

Non c’è oggi paese della terra che possa dirsi estraneo alla gravità del fenomeno dell’abbandono dell’infanzia, della tragedia dei “ragazzi di strada”. Il libro *I bambini di Makarenko* è la descrizione di un itinerario di ricerca che ha inizio con una rilettura del *Poema pedagogico* nella sua andatura sia pedagogica sia antipedagogica. Fa i conti con la necessità del processo makarenkiano di manipolazione testuale e contestuale, si muove tra fattori culturali, interculturali e dimensioni transculturali. Ciò riconduce ad altre situazioni ed altre proposte d’indagine come quella di Lev Semënovič Vygotskij ed il disegno infantile, Vygotskij ed il teatro, la professione rivoluzionaria di Asja Lacis pedagoga teatrale per l’infanzia. Si ripensa a Walter Benjamin ed al valore pedagogico delle silografie in bianco e nero in cui il bambino entra nel mondo del linguaggio e della scrittura.

Benjamin redige un “Programma per un teatro proletario per i bambini” per Lacis, impegnata dopo il 1917 nelle sue attività pedagogico-teatrali nella città di Orël (a Sud di Mosca), dove vivono numerosi bambini abbandonati: i *besprizorniki*.

Vi è appunto una stretta connessione tra l’antipedagogia di Benjamin e della Lacis e l’antipedagogia di Makarenko. «Per ridestarli dal loro letargo occorre un impegno che li coinvolgesse totalmente e riuscisse a liberare le loro facoltà traumatizzate. E io sapevo quale forza prodigiosa fosse racchiusa nel gioco teatrale», scrive infatti Lacis affrontando un’esperienza che sarà anche di Makarenko. Non solo per ciò che concerne il teatro, ma anche più in generale, per il lavoro nella colonia “Gor’kij”, con il reparto misto e con l’integrazione dei suoi colonisti (ex *besprizorniki*) nella società civile e politica, servendosi del teatro e di altre occasioni.

Appendice I
Il Makarenko transculturale
L'esperienza di Artek*

*Si tratta, qui di seguito, di materiali didattici di diverso tipo, variamente funzionali allo svolgimento dei corsi di Pedagogia Generale nell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" (Facoltà di Filosofia, Corsi di Laurea "triennale" in Scienze dell'educazione e della formazione e di Laurea "magistrale" in Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione), nell'anno accademico 2008-2009. Nuclei tematici principali dei suddetti materiali didattici: il Centro internazionale per l'infanzia "Artek" (Yalta) e la relativa l'organizzazione filantropica internazionale "Educazione senza frontiere"; quindi, a proposito del libro di GIANLUCA CONSOLI, il Poema pedagogico di A. S. Makarenko, come oggettiva esemplificazione di un nuovo paradigma del racconto (tra antiletteratura e anti-pedagogia).

Due dimensioni d'indagine che, per quanto tra di loro assai diverse per argomento e tipo dell'impegno disciplinare, si coordinano e completano vicendevolmente alla luce della medesima didattica universitaria: la quale, da un lato, vorrebbe costitutivamente sostanziarsi di ricerche makarenkiane ulteriori, in via di ipotesi innovative; da un altro lato, tende ad orientarsi verso l'incontro tra le culture (quella italiana e quelle dell'est europeo in specie) e nella direzione di concrete pratiche di tolleranza e, ancor più, di reciproco rispetto tra i popoli, mediante – tra l'altro - una costruttiva, lungimirante interdisciplinarietà.

**I bambini di Makarenko e Artek.
Pagine di diario 2003-2008**

Roma, luglio 2003

**Abbozzo di un progetto didattico per il Centro internazionale per
l'infanzia "Artek" e per l'organizzazione filantropica internazionale
"Educazione senza frontiere"**

Premessa

L'esperienza di insegnamento-apprendimento proposta consiste nella invenzione *in progress* di un comportamento didattico individuale e collettivo non usuale. Un comportamento siffatto si basa sulla utilizzazione di una significativa quantità di espressioni infantili relative ai "valori dell'infanzia". Su queste basi, il linguaggio infantile sarà il pretesto per la costruzione di un comportamento didattico, che fa lega con una ricerca di prima mano su un argomento specifico: per esempio, intorno a un albero oppure a una fiaba, ad un racconto, ad una favola (*Pinocchio?*), oppure intorno ad un film, ad un giornale, ovvero intorno ai lavori di altri bambini (preferibilmente di bambini stranieri), eccetera.

Questo comportamento didattico diventerà quindi oggetto di studio, con un gruppo di interlocutori (scolari, studenti universitari, insegnanti, ecc.), dal punto di vista della pedagogia e delle scienze dell'educazione, o loro aspetti: e ciò, per proporre un ipotetico modello formativo.

Nelle esperienze di apprendimento/insegnamento "senza frontiere" infatti, un criterio non tradizionale di interazione didattica può essere proprio questo: la scelta preliminare e prioritaria di dare ascolto ai soggetti di insegnamento-apprendimento, a proposito dei cosiddetti "valori" ("il bene e il male", "i buoni e i cattivi", "le opere buone e le opere malvagie", ecc.). E dunque, con riferimento alla presente proposta didattica *in progress*: la scelta di prendersi filologicamente cura delle parole pronunciate dai bambini e testi d'infanzia, e cioè la scelta, per questa strada, di dedicare attenzione ai bisogni dei bambini, alle loro motivazioni, desideri, urgenze. Motivazioni, desideri, urgenze, spesso rivelatori, creativi, poetici.

Questo potrebbe essere un criterio rivelatore dei "valori d'infanzia", e

cioè dei moduli morali a cui la personalità si conforma nel corso della sua crescita; ed un criterio-guida, nel corso di un'attività didattica normale.

Per di più, l'eventuale (non infrequente) alterazione dei comportamenti nell'apprendimento, dovuta all'intervento di adulti di una diversa cultura, può spiegare diverse angolazioni del problema. Occorre pertanto controllare il processo di interferenza comportamentale e registrare plausibili reazioni, spiegazioni e interpretazioni. I fattori culturali e interculturali risultano decisivi, e perfino la dimensione transculturale si arricchisce mediante ulteriori informazioni, significati e valutazioni. Anche l'incidenza di errori o comportamenti negativi svolge una funzione importante.

La crescita umana dipende anche da ciò. Lo stesso concetto di "zona prossimale di sviluppo" (nel significato che risale a L.S. Vygotskij) estende il suo ambito di senso e si combina con il complessivo campo della cultura e dell'educazione. Il che è un tema di grande momento, e riguarda il concetto dell'infanzia come metafora.

La funzione educativa dell'insegnante viene a modificarsi. Se gli insegnanti cioè sono direttamente coinvolti nell'esperienza educativa, con l'obiettivo di un risultato di ricerca da conseguire, la variazione del risultato didattico può essere considerevole.

L'ipotesi è dunque questa: che il mettersi personalmente in gioco come insegnante-ricercatore, sia una radicale innovazione (come il mettersi personalmente in gioco come un adulto insieme a dei bambini, come uomo di scienza insieme agli ignoranti, come persona ricca assieme ai poveri).

Principi didattici e proposta educativa

1. I maestri elementari, gli insegnanti di scuola media e i professori universitari, nell'esercizio delle loro funzioni tecniche, hanno le stesse responsabilità. Le funzioni tecniche consistono nella conoscenza delle materie specifiche di insegnamento-apprendimento, nella conoscenza degli allievi, nella conoscenza della società, nella conoscenza dei metodi. Le responsabilità consistono in azioni didattiche dirette soprattutto alla liberazione di energie intellettuali, alla costruzione di abilità tecniche, alla invenzione di valori individuali e sociali. I mezzi, gli strumenti sono materia di indagine, di esperienza e di sperimentazione e sono inscindi-

bili dalle diverse funzioni tecniche e dalle peculiari responsabilità e finalità dell'insegnamento-apprendimento.

2. Le più importanti ed evidenti tra le caratteristiche individuali e sociali di tutti gli esseri umani, tranne che nei casi di patologie gravi (e nemmeno in tutte), sono:

- a) l'infinita capacità e l'illimitato potenziale di creatività, che ciascun uomo possiede;
- b) il bisogno enorme di immaginazione, che hanno ciascun uomo e la comunità umana;
- c) la sproporzione enorme tra il potenziale di attività intellettuale, di esercizio della volontà, di funzionamento del senso estetico, creatività, immaginazione, padronanza nella capacità di giudizio, di decisione, di ricerca, e l'uso effettivo e generalizzato di queste originarie e frustrate e spesso annullate potenzialità e qualità umane;
- d) l'esigenza (magari inespressa) di progettare e produrre pensieri, sentimenti, cose e fatti importanti, risultati positivi oggettivabili, opere storicamente significative.

Obiettivo specifico della modalità pedagogica suggerita

In particolare, la proposta consiste nell'ascoltare la voce degli scolari, nel mettersi nella giusta relazione con loro, nel suscitare reazioni in varie maniere e nel raccogliere e analizzare documenti prodotti dai ragazzi (lettere, autobiografie, pagine di diario, versi, canzoni, disegni, disegni animati, filmati, scritti, manoscritti, manifesti, brevi esposizioni di problemi, piccoli saggi, etc.): documenti che, una volta dibattuti insieme, diventano pubblicazioni, come libri, giornali, riviste, diari scolastici, foto, manifesti, registrazioni video-audio, internet, ecc.

Metodi e tecniche

Il metodo di ricerca didattica da parte dell'insegnante, che egli mette in comune con gli allievi, è quello stesso dell'indagine storico-filologica e della critica testuale (raccolta di documenti, analisi di testi, collazione, esame delle occorrenze, classificazioni, comparazioni, lettura critica, ecc.), con specifica attenzione ai differenti contesti, alla attendibilità delle fonti, alla tipologia del destinatario, etc.

Questo metodo, e le tecniche che ne derivano, fanno leva, operativamente, sui seguenti aggregati di concetti (qui schematicamente annotati come promemoria):

Tipi di creatività

- potenziale
- derivata
- intenzionale
- condizionata
- osservativi
- formativa
- traduttiva
- dialogica
- collettiva
- ripetitiva
- produttiva
- comunicativa
- induttiva
- moltiplicativa

Strumenti di produzione creativa

mettersi in gioco
 brainstorming
 drammatizzazione
 contaminazioni disciplinari
 enciclopedia pedagogica
 competenze specifiche
 stato dell'arte
 novità di contenuto
 esemplificazioni significative
 qualità/quantità
 documento-risultato
 tradizione, stili di pensiero
 educazione indiretta
 fare, far insieme, far fare
 la prospettiva

Testi individuali e/o collettivi

- diario
- verbale
- lettera
- intervista
- giornalino di classe
- documentari
- teatro, "messa in scena"
- film
- CD ROM
- mostre
- concorsi

Modo di pensare

filosofia del "come se"
 educabilità umana
 il "dato" e l'"assunto"
 il gioco
 la domanda e l'offerta
 l'intenzione
 egocentrismo
 decentramento
 la mediazione
 il dover essere
 trasformazione
 (evoluzione, rivoluzione)
 pedagogia/antipedagogia

- produzioni "bambine" attività/passività

l'elementarmente umano
 il prodotto di "novità"
 convergenza/divergenza
 tema della "vita"

Terminologia caratterizzante

- provare
- errare
- pasticciare
- inventare
- contare
- accreditare
- pubblicizzare
- profittare
- valutare
- investire

Luoghi di acculturazione

scuola materna
 scuola elementare
 scuola media
 scuola secondaria superiore
 università
 società
 famiglia
 qui, lì
 mondo

Concretizzazioni

- tesine d'esame
- tesi di laurea
- il testo che non c'è
- il film che non c'è
- il CD ROM che non c'è
- servizi di consulenza
- costruzione di documenti
- integrazioni bibliografiche
- integrazioni emerografiche
- spot pubblicitari

Il documento tra didattica e ricerca

le parole accendi-ricerca
 binomi, trinomi d'invenzione
 scrittura individuale
 scrittura collettiva
 il testo come test
 il testo come pretesto
 lo strumento prospettiva
 i perché-domanda
 i perché-risposta
 perché di perché
 finali multipli
 pensiero critico

Estensione del concetto di "prossimale" Concetto di "collettivo misto"

- valore pedagogico della prossemica - Le "classe" (quantità/qualità)

- scienze della distanza e della vicinanza
- tra uomo e uomo
 - tra adulto e bambino
 - tra adulti e vecchi
 - tra vecchi e bambini
 - tra uomo e natura
 - tra parole e cose
 - tra parole e parole
 - tra cultura e cultura
 - tra disciplina e disciplina
 - tra didattica e ricerca

Autori di riferimento:

Antonio Labriola, Collodi/Pinocchio (le "pinocchiate"), Maria Montessori, Lev S. Vygotskij, Antonio Gramsci, Anton S. Makarenko, John Dewey, Bertolt Brecht, Jerome Bruner, Cesare Zavattini, Eugenio Garin, Claude Levy Strauss, Gianni Rodari, Italo Calvino, Charlie Chaplin, Mario Lodi, Giovanni Mastroianni, Aldo Visalberghi, Guido Aristarco, Muhammad Yunus, Gianni Amelio, Miloud Oukili, ecc.

Artek 30 settembre 2003

In viaggio con Kant

10 agosto, mezzanotte. Stanco del viaggio da Catanzaro, me ne sto finalmente ad Artek, in riva al Mar Nero, tranquillamente disteso sulla famosa spiaggia della dacia di Čechov. E contemplo il cielo, alla ricerca di stelle cadenti e di sogni da realizzare... Magari un altro viaggio, per chissà dove...

Quando all'improvviso, vicino a me, viene a sedersi Kant che, parlando un po' in tedesco un po' in dialetto catanzarese, incomincia a dirmi del "cielo stellato sopra di me e della legge morale in me". Io però lo ascolto e non lo ascolto, perché penso ai miei viaggi presenti e futuri.

Kant mi invita a fare due passi tra gli scogli che, sotto i nostri piedi, diventano case e strade: le strade e le case di Königsberg, le case e le strade di Artek. E di Catanzaro.

C'è anche una chiesa, con campanile e orologio. Sul quadrante dell'orologio, nessuna lancetta: solo numeri e numeri, corrispondenti alle ore di tutti i paesi del mondo in sincronia.

Mi lascio prendere sotto braccio da Kant; e, mentre passeggiò con lui, le vie cittadine diventano nuvole. Nuvole, che mi pare di guardare dall'alto, come dal finestrino di un aereo.

Kant racconta dell'unico, emozionantissimo viaggio, di tutta la sua vita: quello del luglio 1799, per andare incontro al messo che arrivava da Parigi con la notizia della presa della Bastiglia.

Poi, quasi d'incanto, Kant ed io ci troviamo nell'aula dove il filosofo fa lezione di geografia e antropologia. Parla di viaggi e viaggiatori. E viene a dire della lingue, che viaggiano per il mondo con le ali della traduzione. Ragiona del traduttore, che è un tipo particolare di viaggiatore...

Partenza di buon mattino dalla propria lingua, con carta, penna e vocabolario. Arrivo a notte inoltrata, ancora e sempre nella propria lingua: però dopo un lungo viaggio nella lingua dell'altro...

Cammina, cammina, il traduttore è ora dentro la testa dell'autore da tradurre: viaggia tra le sue parole e i suoi silenzi; discute con lui se dire, non dire, come dire; se usare o meno questo o quest'altro termine; e, insomma, sul modo di viaggiare verso la testa del lettore... Il lettore, pure lui un viaggiatore: dalla propria lingua a quella dello scrittore, passando per la lingua del traduttore.

Kant, finita la lezione, si dirige verso casa; ed io con lui, giacché sono suo ospite a pranzo. Il professore guarda e riguarda l'orologio: vuole essere puntuale con i königsbergesi, che l'aspettano per mettere a posto le lancette al suo passaggio. Io non ho l'orologio e la cosa mi disturba molto...

Al mio risveglio, sulla spiaggetta di Artek, fa freddo. Ma le stelle, cadendo dal cielo, viaggiano ancora verso il mio sogno di un viaggio di sogno...

A Heidelberg? Ad Artek? A Catanzaro?

Artek 29 settembre-7 ottobre 2005

Frammenti di conversazione per il Centro internazionale per l'infanzia "Artek" e per l'organizzazione filantropica internazionale "Educazione senza frontiere"

- Mi scuso se non parlo nella vostra lingua (l'ukraino, la prima lingua di Gogol' e di Makaranko), ma la mia voce sarà quella di due belle e brave studentesse del vostro paese: e questo fa essere me fortunato e tutti noi felici, credo, per la singolare circostanza interculturale che viviamo.
- Sono d'altra parte molto contento di ritrovarmi qui assieme a colleghi che, grazie a Maria Serena Veggetti, ho avuto modo di conoscere a Roma; ed emozionato per essere nella terra di Anton Senënevič Makarenko... Vorrei provare a dire in che senso... E, per farlo, sono costretto a parlare di me.
- Compio quest'anno il mio 35° anno di insegnamento. Infatti ho cominciato la professione del professore nel 1969, in una università del Sud d'Italia; e ho continuato nella scuola media, inferiore e superiore; quindi nell'università. Non conoscevo Makarenko, ma ho imparato a conoscere e a mettere didatticamente in pratica altri momenti della pedagogia, che hanno per così dire preparato il terreno per l'incontro con il *Poema pedagogico* (che è avvenuto solo all'inizio degli anni '90):
 - Antonio Labriola (il fondatore della Cattedra romana di Pedagogia, educatore insigne e grande studioso della psicologia dei popoli);
 - Antonio Gramsci (che, pur senza conoscere Makarenko, fa discorsi molto simili ai suoi sull'infanzia, su libertà e disciplina, su individuale e collettivo, ecc.);
 - John Dewey (importante per i concetti di "matrice biologica" e "matrice culturale" dell'esperienza, di "indagine scientifica" e "senso comune", di "interazione" e "transazione");
 - Jean Piaget e Lev Semënovič Vygotskij (il primo, in generale, per il concetto di "stadio di sviluppo" e per la sua idea di genesi, di epistemologia genetica; il secondo, in particolare, per l'importanza che dà alla dimensione storico-culturale, ai contesti

d'esperienza, alla plasticità della crescita mentale e morale degli individui e dei collettivi);

- *Mastery learning*: che, com'è noto, è una tecnica didattica proposta da alcuni autori di cultura anglosassone; una tecnica che, sulla base della lettura di Labriola, Gramsci, Dewey (ma anche di Piaget, Calvino, Rodari, Don Milani, ecc.), io ho provato ad adattare all'ambiente montanaro, calabrese, culturalmente deprivato, in cui mi trovavo ad operare.

Per schematizzare:

1) Motivazione, interessi

Potenziale critico, sconosciuto, infinito: Muhammad Yunus

Brainstorming

Autobiografia come educazione

2) Gioco (mettersi in gioco)

Lavoro (come gioco)

Ludiforme (Visalberghi)

Fattore tempo

Tempo soggettivo, oggettivo

La storia, materia privilegiata

Indagine scientifica e senso comune (o buon senso)

3) Educazione estetica

Emozione

Handicap come risorsa

Prospettiva

Didattica/ricerca- ricerca/didattica

Applicazioni possibili

4) Coinvolgimento dei competenti

Zona prossimale di sviluppo

Produzione di un risultato individuale socialmente controllabile

Comunicazione critica

Divulgazione scientifica

30 novembre 2005

**EUROPEAN COMMISSION
Directorate-General for Education and Culture**

**Culture and Communication
Culture**

Oggetto: Progetto del prof. Nicola Siciliani de Cumis – Cultura 2000, per l'anno 2006

Il sottoscritto prof. Nicola Siciliani de Cumis, Ordinario di "Pedagogia generale e sociale" nell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", d'accordo con il Dipartimento di Ricerche storico-filosofiche e pedagogiche della medesima Università (vedi l'allegato verbale del Consiglio di Dipartimento), porge domanda per accedere ai finanziamenti finalizzati al Progetto Cultura 2000, per l'anno 2006.

Tale domanda, è innanzi tutto sostenuta dall'Archivio Centrale dello Stato di Roma, specificamente interessato ai contenuti del Progetto e ai suoi sviluppi (vedi l'allegata lettera di intenti). Archivio Centrale dello Stato che, in caso di finanziamento, sarebbe la sede istituzionale dell'archiviazione emerografica, su cui si fonda il Progetto.

Progetto che coinvolge i seguenti Partner internazionali: 1. Centro internazionale per l'infanzia Artek (Yalta); 2. Istituto Universitario Umanistico di Artek (Yalta); 3. Università Dragomanov di Kiev.

Tuttavia sono anche altri i soggetti pubblici che, in Italia e all'estero, si sono avvalsi e si avvalgono dell'opera del proponente, in quanto oggettivamente supportata dalle documentazioni emerografiche proposte ai sensi del Progetto.

Così in particolare:

- Facoltà di Filosofia dell'Università di Roma "La Sapienza";
- Centro Interdipartimentale Servizi – Biblioteca di Filosofia dell'Università di Roma "La Sapienza";
- Fondazione Gentile, Università "La Sapienza" di Roma;

- Fondazione Istituto Gramsci di Roma;
- Archivio di Stato di Roma;
- Associazione «Slavia» di Roma;
- Università dell'Accademia Russa dell'Istruzione di Mosca;
- Centro Internazionale dell'Infanzia di Artek (Ucraina);
- Accademia Nazionale d'Arte Drammatica "Silvio D'Amico", di Roma;
- Opera Montessori di Roma;
- Università di Castel Sant'Angelo per l'educazione permanente dell'UNLA – (U.C.S.A), di Roma;
- Archivio Nazionale del Diario di Pieve Santo Stefano (Arezzo);
- Archivio Cesare Zavattini di Roma;
- Opera "Don Guanella" di Roma;
- Comunità Montana della Presila Catanzarese, di Taverna (Catanzaro);
- Liceo Classico "P. Galluppi" di Catanzaro.

Quanto alla specificità dei contenuti di cui tratta il Progetto, si rinvia pertanto al testo dell'allegato *Progetto di costituzione e funzionamento di un Archivio-laboratorio per l'acquisizione di testi e competenze idonee alla conservazione, alla fruizione e all'uso di documentazioni emerografiche tra Novecento e Duemila*. E, per ognuna delle fasi di attuazione, se ne sottolineano la rilevanza culturale, scientifica, archivistica, nonché le evidenti ricadute di carattere formativo, educativo e sociale.

Non è un caso, infatti, che già nella fase della loro graduale raccolta, i materiali emerografici ora proposti per un'archiviazione sistematica ai sensi del Progetto, siano variamente risultati essenziali per tutta una serie di qualificate attività universitarie e culturali. Delle quali si fornisce qui un elenco sommario:

1. Pubblicazione di libri, saggi, articoli, cataloghi di mostre, dossier di diverso tipo, sia da parte del proponente, sia da parte di suoi collaboratori ed altri quadri di ricerca nello stesso ambito universitario, ovvero di altre università;
2. Preparazione di tesi di laurea e di dottorato di ricerca, poi diventate apprezzate pubblicazioni in collane editoriali e riviste accademiche;

3. Integrazione, scientificamente indispensabile, di ricerche storiche d'archivio, bibliografie, emerografie e sitografie internet;
4. Supporto didattico, ad esplicita valenza euristica per corsi universitari e d'istruzione superiore;
5. Documentazioni significative, per ricerche scolastiche d'ogni ordine e grado;
6. Contributo a iniziative nazionali, regionali e locali sul "giornale in classe", come strumento di didattica e di ricerca;
7. Materiali originali per mostre documentarie e didattiche in diversi ambiti;
8. Informazioni di tipo enciclopedico, utilizzabili in una gamma pressoché infinita di ricerche.

Con osservanza,
prof. Nicola Siciliani de Cumis

Roma, 13 marzo 2007¹

Per una giornata di studio su Artek, a Roma "la Sapienza"

Sono personalmente lieto e professionalmente onorato di partecipare a questo incontro con il Rettore Viktor Andrushenko, i Colleghi Boris Novozhilov, Olga Griva, Giuseppe Boncori e Maria Serena Veggetti.

Mi piace quindi sottolineare l'eccezionalità della esperienza di Artek, da diversi punti di vista: da quello, intanto, dei suoi 82 anni di storia, nelle varie fasi della sua crescita, tra continuità e discontinuità; da quell'altro, della sua natura pedagogica, tra educazione e scienze dell'educazione...

Sottolineerei, quindi, l'idea che a mio parere è l'idea più significativa di tutta l'impresa formativa di Artek: l'idea cioè dei "gruppi misti". Ed è

ciò che rende possibile gli ottimi risultati ottenuti... Gruppi misti per età, cultura, nazionalità, competenze... Ed è un'idea che viene da lontano; e che, per quanto in una diversa situazione pedagogica, io ritrovo già nell'opera di Makarenko.

Direi, quindi, che il segreto del successo del modello "interculturale" proposto oggi da Artek, nella prospettiva di una grande casa comune europea, sta proprio nel "gioco" delle differenziazioni e delle omogeneizzazioni delle competenze, dalla scuola elementare all'università; e, su un altro piano, nel "gioco" che ne risulta, tra la specificità delle nostre distinte tradizioni culturali e pedagogiche e la ricerca di tradizioni comuni europee.

In questo senso, sarebbe importante riprendere la pratica del Concorso Internazionale di Didattica di Artek...

Essenziali sono risultati poi i tirocinii dei nostri studenti ad Artek. E, sempre sull'argomento "Artek", disponiamo degli elaborati scritti di laurea di alcuni nostri laureati... Del dottorato di ricerca di Igor Rivnyj, molto impegnativo e produttivo, si è detto. E, a proposito di ciò che ci informava il Rettore Andrushenko dell'Università Dragomanov di Kiev, aggiungo che anche qui da noi abbiamo tesi di laurea sulle canzoni, lo sport ed altro ancora... Sarebbe quindi molto interessante potere confrontare i risultati dei nostri prodotti universitari.

Anche per questo, adesso, aspettiamo la "reciproca": e di avere qui da noi, come attivi visitatori, gli studenti tirocinanti di Artek. E, dunque, i necessari riscontri critici, da parte dei ricercatori russi e ucraini interessati all'indagine universitaria romana curata dai prof. Boncori e Veggetti, con la collaborazione della dott. Chiara Maddaloni e del prof. Giuseppe Ferrara. Un'indagine, questa, che, per ciò che le mie competenze mi consentono di dire, a me pare assai seria e ricca di prospettive.

Ai colleghi ospiti mi permetto con l'occasione di segnalare alcuni siti internet, dove è possibile, o sarà possibile presto, leggere delle nostre attività scientifiche e didattiche su Artek:

www.slavia.it

www.makarenko.it

www.cultureducazione.it

www.eroemaicantato.it

www.piccologenio.it

www.uniroma1.it

www.nextly.org/educational/profsiciliani.html

Luglio-agosto 2008

**Corrispondenze telefoniche Ucraina-Italia.
Per un Catalogo ragionato sul Museo di Artek**

1) Gent.mo Prof. Siciliani,
sono Francesco Tamburrino, proprio oggi ho parlato con Olga Moiseeva del catalogo e mi ha detto che non ci sono problemi, a giorni farò le foto. Non smetterò mai di ringraziarLa per aver permesso insieme alla Gent.ma Prof.ssa Veggetti questa meravigliosa avventura!

A presto, Francesco Tamburino
Messaggio ricevuto il 20.07.2008

RISPOSTA: *Si goda fruttuosamente l'esperienza. Mi saluti affettuosamente Ol'ga e tutti gli altri.*
Aff.te N.S. 20 Luglio 2008

2) Gent.mo Prof. Siciliani de Cumis,
Sono Tamburrino. Volevo informarLa che ho iniziato il lavoro da Lei richiesto, le stanze sono 5 (una, però, misteriosamente... chiusa), per questo lavorerò tutta la prossima settimana!

Cordialmente Francesco Tamburino
Messaggio ricevuto il 26.07.2008, ore 14.05

RISPOSTA: *Buon lavoro, un saluto.*

3) Gent.mo Prof. Siciliani de Cumis,
sono Tamburrino! Volevo dirLe che se non ci sono problemi domani terminerò il lavoro al museo! Per quanto riguarda il mistero della quinta stanza ne ho parlato con Olga Moiseeva e domani spero di lavorare su quella!

Cordialmente Francesco Tamburrino
Messaggio ricevuto il 4.08.2008

RISPOSTA: *Bravo.*

- 4) Grazie! Sto rileggendo Makarenko ed è ancora più entusiasmante farlo qui!!!

Messaggio ricevuto il 4.08.2008

- 5) Gent.mo Prof.,
sono nella misteriosa quinta stanza... Ho fatto una foto mentre una gentile signora mi stava aprendo la porta!

Francesco Tamburrino

Messaggio ricevuto il 5.08.2008

RISPOSTA: *Fotografi, fotografi anche il cuore della signora e tutto della stanza.*

- 6) Ho fotografato centimetro per centimetro tutta la stanza, è stato leggermente difficile "fotografare" il cuore della signora...!!!

Messaggio ricevuto il 5.08.2008

- 7) Gent.mo Prof.,
non riesco a capire perché in tutto il museo di Artek esiste la foto di Gorkij e non quella di Makarenko! Sono leggermente deluso, anche perché il ragazzo e la ragazza che mi hanno accompagnato le prime volte non mi hanno saputo dare una risposta!

Cordialmente, Francesco Tamburrino

Messaggio ricevuto il 6.08.2008

RISPOSTA: *Nel nostro catalogo la foto ci sarà, con il suo messaggio meravigliato e la mia risposta... Al vecchio Anton la cosa non dispiacerebbe. Vedendoci, mi ricordi di darle la foto di Makarenko ad Artek. Una vera sorpresa!*

Messaggio mandato il 6.08.2008

- 8) Non vedo l'ora di vedere la foto in questione... E anche di rivedere Lei Gent.mo Prof. Siciliani, temo che le ore del ricevimento non basteranno per raccontarLe la meravigliosa esperienza vissuta in questo incantevole Centro Pedagogico!!

Con affetto il suo studente Tamburrino

Messaggio ricevuto il 6.08.2008

9) Gent.mo Prof. Siciliani de Cumis,
La informo che lunedì farò l'ultima visita al museo, per controllare tutto il lavoro fatto in questi giorni. Parto per Roma mercoledì 13!

Cordiali saluti, Francesco Tamburrino
Messaggio ricevuto il 9.08.2008

RISPOSTA: *Mi raccomando la numerazione progressiva delle singole foto; e foto delle pareti. E informazioni sui contenuti di ciascuna foto. Tutte le foto vanno datate. Pensi fin d'ora a didascalie. E scriva i nomi, i cognomi e i patronimici.*

Un saluto a tutti.

10) Penso di aver fatto tutto quello che Lei mi ha chiesto! Singole foto, foto pareti etc... Le informazioni su ogni singola foto le ho in russo sempre fotografate.

Messaggio ricevuto il 10.08.2008

RISPOSTA: *Bene!*

11) Gent.mo Prof. Siciliani,
Olga Moiseeva mi ha dato una dispensa sul vecchio Anton per Lei! Io sono a Kiev, ho il volo per Roma alle 17, ma non vorrei prenderlo...

Cordialmente Francesco Tamburrino
Messaggio ricevuto il 13.08.2008

RISPOSTA: *Pensi fermamente che ritornerà!*

12) Gent.mo Prof. Siciliani de Cumis,
leggendo il Corriere della sera di oggi ho appreso tante atroci notizie, mi riferisco alla situazione che sussiste tra Russia e Georgia. Un mese fa bambini russi e della Georgia ad Artek sventolavano insieme le loro bandiere, con un sorriso meraviglioso sui loro volti, ora quel sorriso sarà traviato da quella "BESTIA FEROCCE", non riesco a credere alla triste realtà, a volte penso che questo viaggio sia stato solo un bel sogno!

Cordialmente, Francesco Tamburrino
Messaggio ricevuto il 20.08.2008

RISPOSTA: *Il nostro compito è quello di agire come se le guerre non ci fossero, ma anche di capirne l'atroce perché.*

A proposito di un volume di Gianluca Consoli²

Indice generale del libro³

Premessa

Tra narratologia e metodo storico-critico 9

Introduzione

Finzione, poiesis, praxis

1. Per una nuova interpretazione 13
2. Canoni ermeneutici per il *Poema pedagogico* 16
3. Realtà e finzione 24
4. Poema e *poiesis* 29
5. La soggettività astratta 32
6. Un mondo deprivato di senso 35
7. Le avanguardie 38
8. Romanzo e soggettività 45
9. Un meccanismo che gira a vuoto 47
10. L'altra via: il collettivo 51
11. Tra rivoluzione politica e innovazione letteraria 57

Capitolo Primo

Il Poema pedagogico: una nuova tipologia del romanzo di formazione

1. Realismo e umanesimo 63
2. Biografia ed extralocalità 69
3. La formazione del collettivo 75
4. Oltre il romanzo 80
5. Una nuova tecnica di narrazione 86

Capitolo Secondo

La prima parte del Poema pedagogico: dal racconto tradizionale alla polifonia del collettivo

1. Un nuovo paradigma del racconto

- e la sua autorappresentazione 91
- 2. I due centri del racconto 94
- 3. La genesi della nuova forma 99
- 4. La polifonia del collettivo 134

Capitolo Terzo

La terza parte del *Poema pedagogico* e la configurazione della fine: un problema irrisolto

- 1. Il potere strutturante della conclusione 145
- 2. Le difficoltà di chiudere 147
- 3. La configurazione della fine 151
- 4. Il regresso del racconto 186

Conclusione

Forma letteraria e forma pedagogica

- 1. La concordanza tra forma letteraria e forma pedagogica 193
- 2. La forma pedagogico-letteraria: da Rousseau a Makarenko 194

L'esperienza e la forma di Nicola Siciliani de Cumis 203

Bibliografia 213

Indice delle tematiche 219

Indice dei nomi 223

L'esperienza e la forma

Sono più d'una le ragioni per le quali si vorrebbe che questo libro di Gianluca Consoli fosse letto e discusso, proprio a partire dal punto di vista "paradigmatico-letterario" prescelto dall'autore, nei limiti espliciti dell'indagine e considerati gli obiettivi scientifici perseguiti. Ciò che ne risulta, è quindi, innanzi tutto, una propedeutica alla lettura del *Poema pedagogico* di Anton Semënovič Makarenko tra rivoluzione, letteratura e pedagogia: e, dunque, un osservatorio *in fieri* su un'attività di ricerca educativa, narrativa ed etico-politica «eminentemente sperimentale», nel gioco di «novità euristica» e «paradigma di concordanza», «avanzamenti della prospettiva» e «arretramenti della narrazione».

Egualemente, sarebbe auspicabile che proprio il modo durevolmente difettoso in cui l'opera di Makarenko è circolata fin qui nella cultura italiana nell'arco di oltre mezzo secolo (basta un rapido confronto delle due traduzioni nostrane esistenti del *Poema pedagogico* con la recente edizione critica di Marburgo, per rendersene subito conto)⁴, traesse ora i necessari motivi di chiarimento e, come sembra, di risarcimento,

non attraverso un'operazione ermeneutica meramente ripetitiva, ma rinnovando l'interpretazione che per lo più si è data dello stesso *Poema pedagogico* [...] attraverso l'applicazione di alcune categorie euristiche della tradizione estetica, linguistica, semiotica e della critica letteraria sì da mettere in luce che il *Poema pedagogico* rappresenta uno dei momenti più alti della letteratura del Novecento. [...] Dall'onniscienza e dall'onnipotenza al dubbio e alla responsabilità, dalla fissità al divenire, dalle illusorie certezze dell'astrazione alle fragili costruzioni della prassi: questo è il paradigma di concordanza sviluppato dal *Poema pedagogico*, paradigma che lega insieme, in un'unità inscindibile, la nuova forma pedagogica e la nuova forma letteraria (p. 15 e p. 202).

Ciò che si augura, in altri termini, è che il saggio monografico di Consoli (assieme ai recenti, significativi contributi italiani su Makarenko, di Agostino Bagnato, Bruno Bellerate, Franca Chiara Floris, Emiliano Mettini, Domenico Scalzo) collabori a smuovere le acque stagnanti degli studi makarenkiani in Italia, nella direzione invece di un Makarenko scrittore ed educatore finalmente a tutto tondo. Il quale risulti, nella sua specificità, tanto più vitale, veritiero e ricco di sensi, quanto più sia contestualmente restituito alla "letteratura" ma in presenza dello "educativo", al "pedagogico" perché in prossimità del "letterario", ed all'uno e all'altro però alla luce dello "storico-politico", e dunque tenendo d'occhio i diversi registri di questo romanzo di formazione, nella sua unitarietà e complessità *poematica*: vale a dire sia *compositiva*, per ciò che attiene all'azione dello scrittore Makarenko e alla peculiarità antiletteraria della sua poetica; sia *trasformativa*, con riferimento al portato antipedagogico della creatività indotta del *Poema*, come messa in scena dell'arte del fare (e del far fare) e del fare (e del far fare) con arte: ovverosia dell'agire, del fabbricare, del costruire, del lavorare, del comporre, del formare, del plasmare, del produrre, del trasmettere, del celebrare, dell'inventare, del creare creatività.

In questo senso, l'interesse del lavoro di Consoli sta proprio nel tentativo di riavvicinare oggi la materia letteraria *sui generis* del *Poema pedagogico*, al portato di una sensibilità storico-critica intrinsecamente innova-

tiva. Ed è significativo che ciò avvenga con l'ausilio di una ricca gamma di riferimenti diretti e/o indiretti a noti paradigmi del romanzesco e del pedagogico: i quali adesso, in presenza del plurivoco Makarenko, sembrano quasi costituire una sorta di prismatico "reparto misto" («la più importante delle mie invenzioni pedagogiche», secondo Makarenko), con la partecipazione straordinaria, diresti, di Hegel, Balzac, Stendhal, Sade, Melville, Dostoevskij, Lev Tolstoj, Zola, Tozzi, Musil, Proust, Joyce, Kafka, Pirandello, Gramsci, Lukács, Adorno-Horkheimer, Benjamin, Heidegger, Sartre, Šklovskij, Merleau-Ponty, Faulkner, Dos Passos, Camus, Virginia Wolf, Moravia, Pasternak, Solženicyn, Beckett, Jonesco, Stridberg, Bachtin, Debenedetti, Barthes, Gadamer, Lotman, Ricoeur, Habermas, Rorty, Platonov, Calvino, Strada, Freire, Visalberghi, Bellera-te, Garroni, Eco, Brooks, Montani, Di Giacomo, Moretti, ecc.

Riferimenti storico-critici di una possibile «polifonia del collettivo» (tra Bachtin e Makarenko), di un virtuale «stile di pensiero» (tra Ludwig Fleck e Makarenko), che garantendo a monte solidità e flessibilità ermeneutica alla lettura di Consoli, favoriscono variamente la novità dell'approccio interpretativo ulteriore. Che consiste innanzi tutto nel proposito metodologico di accostarsi al *Poema pedagogico* "secondo il *Poema pedagogico*": e non, come spesso è accaduto ed accade, per l'estrinseca incidenza di *idòla*, che hanno ridotto Makarenko ora a ferri-vecchi dello stalinismo, ora a cantore di un'inesistente utopia...

Proprio a Makarenko doveva capitare: proprio a lui che, avendo in odio la *nostalgia* (un caso particolare di *stasi*), finì col muoversi in una prospettiva pedagogica, letteraria ed etico-politica tutt'altro che staliniana o utopica, anche se dall'interno di una congiuntura biografica e di una temperie ideologica, che sono quelle della Rivoluzione d'Ottobre e della costruzione dello *homo novus* sovietico. Di qui la proposta di una rilettura del *Poema pedagogico*, niente di meno e niente di più, che un «romanzo d'infanzia»: il romanzo o, meglio, il *poema* dell'infanzia dell'«uomo nuovo comunista»⁵.

Ecco perché è da sottolineare l'utilità e la fecondità dell'attuale tentativo di Consoli di assemblare in un unico discorso differenti istanze critiche, tuttavia puntualmente convergenti nell'unico obiettivo di un'equanime considerazione del *Poema pedagogico*, all'incrocio di urgenze etico-politico-pedagogiche rivoluzionarie e teoria e pratica del romanzo di formazione. In particolare, si vuol evidenziare la pertinenza di certe analisi o supposizioni o illazioni, rivolte a sottolineare il fatto che, se il Makarenko educatore è uno sperimentatore di forme pedagogiche affatto *nuove*, in presenza del "vecchio" che resiste e coesiste, egli è però

anche uno scrittore che sperimenta un ordito narrativo e drammaturgico “altro”, “eversivo”, “esplosivo”, del tutto coerente con l’assunto “antiletterario” e “antipedagogico” del romanzo («l’arte è “figlia dell’esplosione”», citando Lotman).

Di qui, probabilmente, quella sorta di eroismo poematico *double face*, diresti, dello scrittore e dell’educatore Makarenko, che nella misura in cui si alimenta del formativo in letteratura, finisce col conferire alla forma letteraria una costitutiva, intrinseca capacità pedagogica. Infatti:

A differenza di quanto Adorno rileva in generale a proposito del realismo socialista, l’atteggiamento di fondo che sorregge il *Poema pedagogico*, la ricerca di una nuova immanenza di senso, si lega a una corrispondente e inevitabile riformulazione delle strutture narrative, una trasformazione così profonda da assumere i tratti di una vera e propria ri-fondazione del genere romanzo su nuove basi formali [...]. Anche seguendo questa linea del pensiero di Ricoeur, occorre riconoscere che Makarenko si colloca a pieno titolo in quel movimento di sperimentazione tipico del romanzo moderno e contemporaneo. Se si tiene presente come le strutture della narrazione si modificano nel corso del testo, configurando per larga parte del romanzo modalità narrative assolutamente inedite, salta agli occhi come il paradigma di ordine sotteso al *Poema pedagogico* sia «raffinato» e «labirintico», per riprendere due aggettivi di Ricoeur. [...] Anche se raramente è stato sostenuto, il *Poema pedagogico* è un romanzo eminentemente sperimentale. Come si è ampiamente dimostrato nel corso dell’indagine, nel testo di Makarenko si assiste ad una radicale riconfigurazione delle modalità della narrazione secondo prospettive che la letteratura occidentale non ha mai intrapreso (pp. 54, 147, 189).

Pedagogia e letteratura (ma meglio sarebbe parlare di antipedagogia e antiletteratura), nell’opera di Makarenko, finiscono infatti organicamente (sperimentalmente) col coincidere. Di modo che nel romanzo come *work in progress*, anche quando ci si trova di fronte ad una *empasse* creativa (e ciò accade puntualmente in concomitanza di precisi momenti di *stasi* etico-pedagogica), tale *empasse* tende a farsi essa stessa “poema”: perché i meccanismi compositivi avviati e fatti agire da Makarenko, nel raffigurare le due “fronti” del proprio *Giano* “pedagogico” e “letterario”, sono tali da risultare elasticamente, cioè funzionalmente, una cosa sola. Il Makarenko scrittore, tra realtà e invenzione, che fa parlare il *pedagog* «personaggio uomo» (Debenedetti), con tutte le sue contraddizioni storiche e i suoi squilibri pedagogici, psicologici, ideologici, letterari,

ecc., va visto pertanto sempre unitariamente, nelle sue ibridazioni e limiti, nelle sue possibilità e virtualità poetiche.

Così nell'*Epilogo* del *Poema pedagogico*, a proposito del quale Consoli esprime le sue riserve:

La fine, tuttavia, non è al livello di ciò che la precede. Più radicalmente: la fine tradisce non solo il contenuto politico e pedagogico del romanzo, ma anche lo statuto sperimentale del testo (*ibidem*).

In realtà, pur tra le effettive difficoltà narrative e, quasi, le impossibilità espressive che l'operazione comporta, Makarenko intende rappresentare contemporaneamente (dialetticamente) una situazione di stasi e un'affermazione della prospettiva (sia come dimensione "storica", sia come "gioia del domani"). In questo senso, si tratta di una "conclusione" della vicenda, che potrebbe anche essere un "inizio" della storia: un po' come succede negli "epiloghi" della parte prima e parte seconda dello stesso *Poema pedagogico*; e come accade in capitoli del tipo "Sulle strade accidentate della pedagogia", "Ai piedi dell'Olimpo", ecc.

Makarenko è anche qui, invece, due volte se stesso: lo è come "eroe" di una qualche "storia conclusa", tra dolore individuale e soddisfazione del collettivo. Lo è come "autore", nella stessa dichiarata, sofferta difficoltà di rappresentazione. E lo si può ascoltare, nella sua ambivalenza, perfino nei silenzi che accompagnano sapientemente la sovrabbondanza di parole sulla "fine" o, meglio, sulla "fine della fine". E lo si ritrova addirittura, se così si può dire, nella peculiare carenza di maieutica della prospettiva: e, dunque, nel medesimo scontento letterario e pedagogico indotto, che produce nel lettore; meglio, nell'anti-lettore, anche lui, in un certo senso parte in causa nell'addio ai ragazzi, al *Poema*, a Makarenko, all'infanzia dell'"uomo nuovo".

È pertanto lo stesso concetto di "epilogo", letterariamente funzionale all'anti-letteratura del "poema", ad essere in tal modo, se così si può dire, anti-pedagogicamente makarenkiano (cioè pedagogicamente antimakrenkano), perché espressione letteraria negativa, ovvero positiva negazione pedagogica del concetto di "prospettiva" (contenuto e forma).

Ed è nella reale contraddittorietà dei processi di rappresentazione del collettivo, che si consuma il dramma umano, etico-politico, letterario, educativo, filosofico, ecc., del Makarenko uno e molteplice, "autore" ed "eroe" del *Poema pedagogico*.

Per l'appunto in tema di *collettivo* (elemento strutturante del paradigma narrativo ancorché etico-politico-pedagogico makarenkiano), c'è

un brano, non compreso fin qui nelle traduzioni italiane del *Poema*, che aiuta forse a penetrare meglio l'intreccio implicito-esplicito di *stasi*, *scoppio*, *prospettiva*, *rischio*, riformulato da Makarenko nell'*Epilogo*. Un brano che aiuta, tra l'altro a capire le difficoltà, lo spessore e insieme l'ineffabilità del *finale*, come narrazione della *fine* (la conclusione della storia) e esposizione del *fine* (lo scopo ulteriore) della storia.

Dopo aver raccontato degli ex colonisti della "Gor'kij", di quelli di cui negli ultimi sette anni aveva potuto conoscere la sorte e degli altri ragazzi finiti chissà dove, «persi» forse per sempre, Makarenko viene a dire contemporaneamente della «morte del collettivo gor'kijano» protagonista del *Poema pedagogico* e del «collettivo della "comune Dzeržinskij"», che «vive tuttora una vita piena, sulla quale si potrebbero scrivere diecimila poemi» (del tipo di *Bandiere sulle torri*, dello stesso Makarenko). Segue quindi una presa di posizione polemica dello scrittore-educatore contro l'andazzo prevalente nell'«Olimpo pedagogico», che è al tempo stesso una dichiarazione di fiducia nell'intelligenza del «paese dei collettivi»:

Nel paese sovietico si scriveranno libri sul collettivo, perché il paese sovietico è essenzialmente un paese dei collettivi. E si scriveranno certamente libri più intelligenti di quelli scritti dai miei amici dell'Olimpo, che erano capaci di dare simili definizioni del collettivo:

«Il collettivo è un gruppo di individui interagenti i quali reagiscono unanimemente a determinati stimoli».

E continua:

Provate a chiedere agli autori di questa fandonia: come si fa a distinguere un collettivo da una colonia di polipi? No, altre persone forniranno nuove definizioni del collettivo e innanzi tutto scriveranno come bisogna conservarlo, educarlo alla lotta e come valorizzare la sua vita felice.

I collettivi sono come gli individui: possono morire non solo di vecchiaia, ma possono venire meno anche nel pieno fiorire delle loro forze, delle loro speranze, dei loro sogni, nell'arco di un giorno soffocato dai batteri che possono soffocare anche una singola persona. E nei libri del futuro si possono trovare i tipi di medicine e disinfettanti contro tali batteri. Tutt'ora è noto che anche la minima dose di NKVD⁶, in casi simili, ha un ottimo effetto. Io stesso ho avuto la possibilità di osservare con quale rapidità morì il professore Čaikin quando da lui si avvicinò un agente autorizzato dal GPU⁷, come presto si raggrinzò la sua man-

tiglia da intellettuale, come l'aureola dorata cadde dal suo capo rotolando e risuonando sul pavimento, e come facilmente il professore si trasformò in un comune bibliotecario. Ebbi la fortuna di vedere come l'«Olimpo» incominciò a formicolare e a disperdersi, salvandosi dai medicinali efficaci e dalle disinfezioni della Čeka⁸, come le sottili zampette dei singoli coleotteri cominciarono a dibattersi, come giunsero a morire lungo la via verso le fessure e verso un angolo umido, senza neppure pronunciare una singola sentenza. Io non provai dispiacere, non mi contorsi dalla compassione: ciò che rappresentava l'Olimpo non era niente altro che il nido di batteri, che qualche anno prima aveva sterminato la mia colonia.

La nostra vita è più forte senza batteri. Anche se il collettivo dei gor'kijani è morto, al suo posto sulle fondamenta di Kurjaž sono nati nuovi collettivi, alcuni dei quali non ce la hanno fatta a crescere sul terreno inquinato dei batteri; però il collettivo dei gor'kijani non è morto senza lasciare alcuna traccia. Come le persone anche i collettivi hanno i loro eredi, i quali vivono meglio, più belli, più ricchi e più felicemente dei loro genitori⁹.

È per l'appunto in brani «conclusivi» dell'*Epilogo* come questo, che Makarenko, rinviando da par suo *anche* «a una formula educativa monologica valida in maniera universale» *non* «smentisce», se mai *enfattizza*, «la multiformità dell'esperienza, la pluralità della soggettività, l'essenziale ruolo formativo che ha il legame tra l'educatore e l'educando e quello tra l'educando e il collettivo». Non c'è dubbio che «con il solito procedimento delle allusioni, tutti i capisaldi della nuova pedagogia scoperti con fatica nel corso del romanzo vengono mandati in crisi»; e che «l'arretramento di stampo letterario e pedagogico è, inevitabilmente, anche un arretramento politico» (p. 188). Ma è proprio questo il punto.

Intanto il finale *tradisce non solo il contenuto politico e pedagogico del romanzo, ma anche lo statuto sperimentale del testo*, in quanto all'uno e all'altro Makarenko (il Makarenko personaggio, il Makarenko scrittore e educatore e politico) non intende affatto rinunziarvi. Non è solo che, per usare le parole di Peter Brook ricordate da Consoli «quando il finale sopraggiunge, ci troviamo di fronte a uno stallo, piuttosto che a una vittoria» (p. 189): questo c'è, e come se c'è. Però c'è anche fatto che, nell'*Epilogo*, lo *stallo*, la *stasi* nella lingua di Makarenko, è contemporaneamente un triplice stallo: oltre che letterario, pedagogico e politico.

Siamo sì alla fine (controversa) dell'avventura pedagogica; alla fine (difficoltosa) della rappresentazione letteraria; ma siamo pure all'inizio

(doloroso) della fine di un'epoca. Makarenko scrive nel 1935. Nel dicembre del 1934, il "delitto Kirov" (Sergej Kostrikov Kirov), assai più che un campanello d'allarme, è l'*incipit* della destabilizzazione della rivoluzione nata dall'Ottobre. L'anti-pedagogia e l'anti-letteratura di Makarenko non possono onestamente non risentirne. Come? Anzitutto come rappresentazione di una *scepsi*: rappresentazione, cioè, dell'ambiguo affacciarsi e riaffacciarsi «del paradigma pedagogico-letterario basato sull'onniscienza e sull'onnipotenza», della consapevole *messa in crisi* della «piena circolarità tra pedagogia e letteratura» per le *avances* dell'«educatore onnipotente» e del «narratore onniveggente» (p. 148).

Per quanto in presenza di un agire pedagogico senza più ulteriori pedagogica, e nell'ambito di un racconto ormai destituito delle sue ragioni poetiche, la narrazione venga radicalmente a stravolgersi; per quanto in assenza delle polivalenze del "poematico", i ruoli del Makarenko narratore e del Makarenko educatore arrivino ad assottigliarsi fin quasi ad annullarsi; per quanto le azioni e i pensieri dell'"autore" Makarenko si prolunghino e si sublimino nelle illusioni di certezze politico-culturali senza fondo dell'"eroe" Makarenko; e per quanto le specifiche analisi di Consoli risultino sempre pregevoli, sono tuttavia le sue conclusioni ultime sull'intero *Poema pedagogico*, piuttosto che le penultime sul *desinit* improprio dell'opera, a fornire la chiave di una lettura makarenkiana senz'altro appropriata e ricca di sensi:

In una piena circolarità tra pedagogia e letteratura, tutto muta, tutto è sottoposto al principio del divenire, la pedagogia e i suoi contenuti, i personaggi e le sue relazioni, la narrazione e le sue strutture. Non esiste che l'esperienza effettiva e concreta, quella dimensione che tiene integralmente occupato il pedagogista, che non si lascia trascendere dal personaggio-narratore, che determina la trasformazione della modalità della narrazione. Ogni aspetto si sviluppa a stretto contatto con la prassi, gli atti e la riflessione dell'educatore, il racconto del personaggio-narratore, le azioni dei protagonisti. Si perde ogni certezza illusoria e ogni garanzia mistificante per lasciar imporre solo l'impegno e la responsabilità, l'incertezza e il dubbio (p. 201).

«Scienza complessa la pedagogia», «la più dialettica di tutte le scienze», aveva scritto Makarenko in un luogo centrale del *Poema pedagogico*.

Attività davvero *ipercomplessa*, quella dello scrittore-educatore educatore-scrittore Makarenko...

Ecco perché, in ultima analisi, non sembra arrischiato ipotizzare che il *pedagog* Anton Semënovič lo si trovi forse assai di più nella *dimensione*

letteraria della sua opera, che non in quella esplicitamente, immediatamente *pedagogica*. Allo stesso modo, nello *scrittore* Makarenko, si può azzardare che vi sia probabilmente assai più *pedagogia* che non nell'esperienza educativa effettivamente vissuta; e che, di *politica*, di «grande politica» (ripensando a Gramsci), se ne rintracci non solo e non tanto nelle pagine polemiche contro l'«Olimpo pedagogico» e le burocrazie del regime, quanto anche e di più che nel Makarenko educatore, nel romanziere Makarenko.

Roma, «La Sapienza», settembre 2008
Nicola Siciliani de Cumis

Appendice II

Qualità, pubblicità, valutazione della didattica universitaria

Quanto proposto di recente da Giunio Luzzatto, pur nei limiti di un rapido promemoria, in tema di qualità della didattica e valutazione dei docenti (*Università chi giudica i professori. Qualità della didattica*, in «l'Unità» del 23 dicembre 2008), mi trova specialmente d'accordo. Per quel che ne so, l'argomento "didattica universitaria" è di solito abbastanza trascurato dai *mass media*: quando, invece, è proprio nei giornali e negli altri strumenti di comunicazione di massa, che dovrebbe manifestarsi l'esigenza di una consapevolezza, la più diffusa, dei termini dell'arduo problema.

Un problema che merita quindi una riflessione, soprattutto nella prospettiva di una qualificazione e riqualificazione della normale attività universitaria nelle sue quotidianità istituzionali e negli auspicabili rapporti con il sociale. E, dunque, con il "pubblico più ampio": sia per quanto attiene all'aspetto *scientifico*, sia per ciò che concerne l'aspetto *didattico* (Mi sia qui consentito citare almeno il mio *Cari studenti, faccio blog... magari insegno*, cit.). La *pubblicità*, sappiamo, è attività precipua della *democrazia reale*.

Ecco perché ritengo che sia bene confermare apertamente l'esigenza di "buone pratiche" per l'attribuzione dei finanziamenti pubblici alle università; e torna a proposito che, come per l'appunto fa Luzzatto, si invochi la necessità di una valutazione "multidimensionale" del lavoro dei professori e dei risultati che nell'università dovrebbero prodursi congiuntamente, organicamente, tanto nella ricerca quanto nella didattica. Non sembra infatti possibile, nella prospettiva di una riforma universitaria tendenzialmente compiuta, non tenere nel debito conto la quantità e la qualità del lavoro individuale e collettivo, che i dipartimenti e i corsi di laurea svolgono con i loro docenti, ricercatori, assegnisti e dottorandi di ricerca, dottori magistrali, laureati triennalisti, studenti.

Né si possono scindere nei professori, a scapito dell'una o dell'altra, le loro imprescindibili funzioni di studiosi, di insegnanti e - come sottolinea Luzzatto - del loro farsi precisi punti di riferimento culturali per la società e per il territorio nel quale le università si trovano ad operare. L'autonomia universitaria è in tal senso garante, per un verso, della validità del lavoro intellettuale specifico dei docenti nelle sue non esclusive estensioni tecniche e non preclusive fruizioni di senso comune; e garan-

te, per un altro verso, del lavoro universitario e dalle sue regole di trasmissione, produzione e controllo dei risultati scientifici e didattici, dell'attivazione di spazi tecnico-operativi e cooperativi, ben disposti alla sollecitazione di ulteriori esigenze critiche e autocritiche indotte dalla continuativa regolarità ed espansività della qualificazione e riqualificazione universitaria delle competenze.

D'accordo, quindi, sull'urgenza, sulla delicatezza e sulla difficoltà del compito di una valutazione diversificata dei risultati scientifici e didattici conseguiti. E nondimeno d'accordo sull'opportunità di progressivi aggiustamenti della condotta di valutazione, nel prevedere, formulare e applicare parametri di giudizio i più idonei a definire i profili unitari del lavoro universitario nella sua interezza e funzionalità, tra crescita della materia disciplinare specifica e ricchezza dell'offerta formativa, tra qualità e quantità della ricerca dei singoli e dei gruppi ed effettiva incisività della didattica individuale e sociale prodotta, tra autonomia statutaria degli atenei e seria razionalizzazione del sistema decisionale, tra responsabilità personali dell'indagine e funzionante collegialità degli organi di gestione.

Non sembra esserci alcun dubbio, allora: sul fatto che la questione centrale da affrontare per i finanziamenti delle università dello stato, ai fini del loro mantenimento e del loro sviluppo, sia proprio questa dell'ampliamento, dell'approfondimento e del coordinamento delle dimensioni valutative del risultato universitario d'insieme, di cui tenere unitariamente e organicamente conto. E, in tale ordine di idee, è lecito e utile pretendere tutt'altro che la contrapposizione delle funzioni scientifica e didattica; e, se mai, il loro pieno, reciproco accordo.

E chiedersi, dunque: posto che la produttività della ricerca voglia e debba essere nell'università dello stato uno dei pilastri del sistema di valutazione, perché non rivolgere la giusta attenzione anche all'altro dei due pilastri, e cioè alla didattica? In altri termini: se le novità e le originalità dei risultati di ricerca rappresentano, nell'ambito della comunità scientifica, dei precisi valori di riferimento, perché non ritenere che anche la didattica, intesa come attività di insegnamento-apprendimento produttrice di ulteriori, analoghe attività di trasmissione e ricezione critica di una determinata materia specifica, non possa e non debba essere valutata alla stregua delle sue proprie originalità contenutistiche e pubblicizzabili novità procedurali?

Posto, d'altra parte, che la pubblicità e la pubblicazione dei risultati di ricerca sia la sola strada per riconoscere la quantità e valutare la qualità del lavoro dei professori singolarmente presi e in *équipe*, non dovrebbero

essere anche la *pubblicità* e la *pubblicazione* dei risultati della didattica, i fattori da cui prendere anzitutto le mosse per una valutazione universitaria coerentemente unitaria? E se, per i loro diversi ambiti di competenza e con tutte le variabili che la cosa comporta, i professori incominciasero a sperimentare da sé peculiari forme di pubblicità della loro didattica, non sarebbe questo un modo serio di contribuire alla qualificazione del proprio lavoro e, dunque, ad agevolare il compito di chi dovrà valutare gli esiti, ai fini dell'attribuzione dei finanziamenti alle università: cioè a dire, distintamente, alle cattedre, ai dipartimenti, ai corsi di laurea, alle facoltà, agli atenei?

È lo stesso carattere interrogativo delle presenti riflessioni a non consentire tuttavia, ai fini della risoluzione dei problemi affiorati, semplificazioni di sorta. E l'ipotetica "valutazione" che, sul duplice piano della ricerca e della didattica ne risulta, da un lato, non può non fare i conti con l'infinita gamma dei saperi universitari, nelle loro specificità disciplinari e virtualità interdisciplinari; da un altro lato, dovrebbe non ignorare i progressi di ciò che in via di ipotesi è "scientifico", *storicamente scientifico* in didattica, tra massimo rispetto dei contenuti d'indagine e prudenti elaborazioni formali...

Voglio dire, in altre parole, che Maurizio Ferraris (*Università, l'ora di ripartire*, «Il Sole 24 Ore/Domenica», del 28 dicembre 2008) ha forse ragione nel ritenere l'attuale crisi dell'università "la cosa migliore che ci poteva capitare, considerando lo stato in cui era ridotta l'università, e non per parentopoli o altri comportamenti odiosi, ma per la pochezza culturale che ha animato la riforma permanente degli ultimi dieci anni". Ma ha certamente torto nel fare, semplicisticamente, di ogni erba un fascio: "Una riforma rigorosamente bipartisan - avviata dalla sinistra, attuata dalla destra, e poi deprecata da entrambe - che ha creato una cultura subalterna, che si pensava come portatrice di un accesso allargato, di una democratizzazione, e riteneva che questo obiettivo si potesse ragionevolmente realizzare attraverso l'abbassamento programmatico del livello degli studi. L'illusione è evidente".

Quale illusione? Chi è l'illuso? Io per esempio (diversamente da Ferraris) scommetterei positivamente sul fatto che "in una reggia" la democrazia aumenterebbe, proprio se crescesse il numero dei camerieri capaci di ragionare con la loro testa, sì da surrogarsi alle teste scarsamente autocritiche dei regnanti... Dove sta scritto, infatti, che "il nuovo laureato è pensato come un operatore subalterno in lavori per altro inesistenti, non come un intellettuale"?

Dipende da noi, dal nostro lavoro di docenti, se essere capaci o meno ad indurre didatticamente e pubblicamente gli studenti alla critica. Le tesi per la laurea magistrale, gli elaborati scritti della laurea triennale: quante e quali? Di che livello? Pubblichiamole e discutiamone, come si fa in diversi paesi fuori d'Italia. Lontana da me l'idea di presentarmi come genericamente e astrattamente "americano". Il "punto dolente", però, è proprio questo della *sproporzionata disattenzione* che gli intellettuali, i professori universitari nell'esercizio della loro inscindibile funzione scientifica e didattica, riservano a quegli altri intellettuali in formazione, che sono i loro studenti.

Voglio dire, cioè, che lo "I care" di Don Milani (e, prima di lui, di Martin Luther King), su cui Ferraris riversa il proprio sarcasmo, è... poligenetico. È una "pratica" e uno "stile di pensiero", che ha radici profonde e ramificazioni ampie; e che - anche senza volere scomodare Antonio Labriola, John Dewey, Antonio Gramsci, Celestin Freinet, Anton Semënovič Makarenko, Paulo Freire e Muhammad Yunus - risulta difficile mortificare tanto in uno slogan televisivo quanto nelle altrettanto superficiali *boutade* degli intrattenitori della domenica.

Proprio di un Don Milani "universitario" e del suo "I care", avremmo invece più che mai bisogno oggi. Della sua idea che "Insegnando imparavo tante cose. Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia"... Perché non proviamo a tradurre, facendo salve tutte le differenze, la sostanza polemica di *Lettera a una professoressa* nella vita universitaria di oggi? Come professori, sarebbe forse un modo sicuro di guadagnarsi l'intero stipendio.

Può essere condivisibile il fatto che - come precisa Ferraris - "la crisi dell'università è la crisi di una politica e di una società che hanno perduto qualsiasi desiderio o gusto per la cultura, che ci vedono anzi un nemico"; e si può convenire "sull'autonomia della scienza rispetto ai condizionamenti politici". Si deve tuttavia ammettere che "una rinnovata fiducia nei confronti della cultura umanistica" e "le nostre più alte esigenze spirituali", intanto riescono a trovare risposte sapienti e colte, in quanto si lavora alla crescita delle competenze intellettuali e alla formazione della capacità critica nel maggior numero possibile di persone.

Che cosa è, infatti, la didattica universitaria se non la *traduzione* di ricerche al singolare in ulteriori ricerche al plurale? Se la trasparenza dei contenuti e la pubblicità delle forme di comunicazione sembrano rivelare la temperatura di una democrazia compiuta, perché escludere dalla serietà dei pubblici propositi la didattica universitaria? Se come studiosi

ci impegniamo a scrivere e a pubblicare testi in cui consegnare il meglio della nostra produttività intellettuale, perché non adoperarci con analogo zelo per far sì che anche i nostri studenti - il maggior numero possibile di studenti - arrivino a produrre in proprio risultati idonei ad esprimere motivazioni e interessi, percorsi d'indagine, procedure di analisi, ragionamenti critici?

E ancora: se con riferimento alle dimensioni istituzionali e monografiche della materia insegnata, noi tiriamo in ballo con gli studenti i termini di un determinato problema di ricerca, di un qualche "stato dell'arte", di un certo apparato bibliografico, perché non seguire poi gli sviluppi di ciò che abbiamo seminato? Fino a che punto può essere messo alla prova il principio che la nostra cultura e intelligenza critica, risultano tanto più "alte", quanto più riusciamo a metterle didatticamente in relazione con le potenzialità intellettuali "altre" dei nostri studenti?

Impossibile rispondere a queste domande, se partiamo dal proposito di una collocazione gerarchicamente subalterna dell'attività didattica (il sottoprodotto), rispetto all'attività di ricerca (il prodotto). Ritenendo, invece, entrambe le suddette funzioni, per quanto diverse, inseparabili come le due facce, non spendibili separatamente, di una stessa moneta, dovremmo probabilmente dare un'aggiustatina, sia alle nostre persuasioni teoriche, sia ai nostri comportamenti professorali.

Il problema della valutazione della ricerca e della didattica universitarie, *tutt'altro che facile da risolvere*, è certo un problema di *cultura*, di alta cultura da difendere: però è da difendere non *contro* (la ricerca impermeabile alla didattica), ma *con* gli studenti (una didattica permeata di ricerca). Ed è anche, e forse soprattutto, un problema di *finalità scientifiche* e di *valori universitari* da costruire congiuntamente, organicamente; e da socializzare e comunicare, contestualmente. Formare e pubblicare.

L'università non è e non può essere il luogo della pura ricerca (non lo è mai stato); e non è nemmeno (guai se lo diventasse) una cattiva scuola media... La scuola media, dovrebbe se mai provare a rassomigliare all'università; e l'università, risultare aperta a fare proprie le esigenze euristiche della scuola. E l'una e l'altra, nelle loro funzioni sociali specifiche, porsi il problema dei nessi tra preparazione generale e specializzazione, tra attività culturali disinteressate e attività finalizzate alle professioni e al "mondo del lavoro".

È invece, l'università, il luogo delle mutue ibridazioni necessarie, equilibrate, della didattica e della ricerca "al rialzo" non "al ribasso": della didattica, sostanziata il più possibile di ricerca; e della ricerca, tradotta meglio che si può in didattica. E questo, non solo nella previsione

dell'incontro tra "anime belle" (l'allievo che, se ci rassomiglia, va naturalmente assistito); ma anche e soprattutto nel contribuire alla formazione di tutti gli studenti che pagano le tasse, che vengono a lezione e che si attivano variamente a stabilire con il docente un qualche significativo rapporto didattico e di ricerca.

Ricordo un collega, illustre studioso e simpatica persona, che vantava per sé un primato universitario da cui trarre gloria: di essere cioè riuscito, in tutta la sua carriera di professore, a "non affidare nemmeno una tesi di laurea". Non mi trovava ovviamente d'accordo: pensavo che le strade dell'"autonomia universitaria" possono essere infinite; e mi imbarazzava non poco il concludere che una personalità di quella statura scientifica, se fosse dipeso solo da me, la avrei licenziata in tronco.

Ripenso spesso a quel collega, specie oggi che si parla di valutazione dei professori. Eppure era ed è così bravo che, se egli volesse, lo coinvolgerei volentieri nella collaborazione alle centinaia di tesi di laurea e di elaborati scritti dei miei studenti: per una didattica, in via di ipotesi, pubblicabile... Ma non ci provo nemmeno. Perché lui non vorrebbe.

Roma, gennaio 2009

Nicola Siciliani de Cumis

Introduzione

¹ Il titolo, da un lato, si rifà alle tesi sostenute nel mio libro N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come "romanzo d'infanzia"*, Pisa, ETS, 2002 e alla rubrica *Didattica*, per mia cura, presente da alcuni anni sulla rivista italiana «Slavia»; da un altro lato, rimanda a taluni contributi pubblicati dalla rivista «l'albatros»; a numerose tesi di laurea, tesine ed elaborati didattici di vario tipo, fioriti nell'ambito delle attività scientifico-didattiche della Prima Cattedra di Pedagogia generale dell'Università "La Sapienza" di Roma. Rinvio quindi al volume a cura di E. CONDÒ, in preparazione per i tipi dell'editore l'albatros, per l'appunto dal titolo Il "Makarenko didattico" in «Slavia» 1995-2006; ai materiali di un «Laboratorio Makarenko» a cura di V. CARISIMI E A. CITTARELLI, nel DVD allegato al volume di N. SICILIANI DE CUMIS, *Cari studenti, faccio blog... magari insegno*, Roma, Nuova Cultura Edizioni, 2006; e ai materiali didattici periodicamente messi a disposizione degli studenti, sui siti internet www.cultureducazione.it, www.slavia.it, www.makarenko.it, www.piccologenio.it, www.nextly.org/educational/profsiciliani.html, ecc. Cfr. quindi, negli anni, oltre a diversi contributi individuali e collettivi sulle riviste «Rassegna Sovietica», «Slavia», «Scuola e Città», «l'albatros»; «Adulità», «Giornale di storia contemporanea», ecc; e in opere collettanee, i seguenti volumi: N. SICILIANI DE CUMIS, *L'educazione di uno storico*, Pian di San Bartolo (Firenze), Manzuoli, 1989; ID., *Italia-Urss/Russia-Italia. Tra culturologia ed educazione 1984-2004*. Con la collaborazione di V. CANNAS, E. MEDOLLA, V. ORSOMARSO, D. SCALZO, T. TOMASSETTI, Roma, Quaderni di Slavia/1, 2001; *L'università, la didattica, la ricerca. Primi studi in onore di Maria Corda Costa*, a cura di N. SICILIANI DE CUMIS, Caltanissetta-Roma, Sciascia, 2001; *Evaluation. Studi in onore di Aldo Visalberghi*, a cura di G. CIVES, M. CORDA COSTA, M. FATTORI, N. SICILIANI DE CUMIS, Caltanissetta-Roma, Sciascia, 2002; *"Ciascuno cresce solo se sognato". La formazione dei valori tra pedagogia e letteratura*, a cura di E. MEDOLLA E R. SANDRUCCI, Caltanissetta-Roma, Sciascia, 2003; *Antonio Labriola e "La Sapienza". Tra testi, contesti, pretesti 2005-2006*, a cura di N. SICILIANI DE CUMIS, con la collaborazione di A. SANZO E D. SCALZO, Roma, Nuova Cultura, 2007.

² Anzitutto, nella Facoltà di Magistero; quindi, in quelle di Roma Tor Vergata, Roma Tre, Ateneo Salesiano, LUMSA, ecc.

³ Cfr. *Evaluation. Studi in onore di Aldo Visalberghi*, cit., il contributo di N. Siciliani de Cumis, su Makarenko; e, ivi, la *Bibliografia degli scritti di Aldo Visalberghi*; e da ultimo, in occasione della morte dell'illustre pedagogista e a proposito della sua "eredità", la riproposta, a cura di N. SICILIANI DE CUMIS, di A. VISALBERGHI, *Antonio Makarenko e la scuola sovietica e Makarenko: personalismo sociale*, in «l'albatros», aprile-giugno 2007, pp. 83-92.

⁴ Cfr. il citato *L'università, la didattica, la ricerca. Primi studi in onore di Maria Corda Costa*, soprattutto la bibliografia e le note.

⁵ Cfr., sul tema del rapporto Volpicelli-scuola sovietica (e, dunque, concernente anche Makarenko), la tesi di laurea in Pedagogia di T. TOMASSETTI, *L'interesse di Luigi Volpicelli per la scuola, la pedagogia, la didattica in URSS dagli anni Trenta agli anni Settanta* (Relatore: N. Siciliani de Cumis – Correlatore: F. Pesci), Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, A. A. 1997-1998. Vedi anche T. TOMASSETTI, *Gli “illegittimi” di Volpicelli*, in N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come “romanzo d’infanzia”*, cit., pp. 216-221.

⁶ A parte gli specifici, noti contributi di questo studioso su Makarenko (nei tipi dell’editrice La Scuola e in rivista, per cui rinvio alla tesi di laurea di M. L. Marcucci, di cui alla nota seguente), dal punto di vista degli interessi della Prima Cattedra pedagogica romana, mi sia consentito menzionare qui il mio *Sulla prima pedagogia universitaria romana e don Luigi Guanella, Illazioni ed ipotesi*, in *Antonio Labriola e la sua Università. Mostra documentaria per i settecento anni della “Sapienza” (1303-2003). A cento anni dalla morte di Antonio Labriola (1904-2004)*. A cura di N. SICILIANI DE CUMIS, Roma, Aracne, 2005 (seconda ristampa 2006), pp. 438-457.

⁷ Cfr. la tesi di laurea in Pedagogia di M. L. MARCUCCI, *Anton S. Makarenko in “Orientamenti pedagogici”. Il contributo di Bruno M. Bellerate dal 1960 al 1980* (Relatore: N. Siciliani de Cumis – Correlatore: M. S. Veggetti), Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, A. A. 1997-1998.

⁸ A parte i notissimi volumi su *Il marxismo e l’educazione* e su *Gramsci e l’Alternativa pedagogica* (nei tipi degli editori Armando, Loescher, La Nuova Italia, ecc.), ricordo in particolare alcuni scritti di Manacorda su Makarenko, apparsi sulla rivista «Riforma della scuola» (tra gli anni Cinquanta e i Settanta); e una tesi di laurea da lui discussa con A. RESTIVO, *Umanesimo socialista di Anton Semenovic Makarenko. Individuo-collettivo nell’esperienza pedagogica makarnkiana* (Relatore: M. A. Manacorda - Correlatore: A. Visalberghi), Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, A. A. 1975-1976.

⁹ Tra i più recenti studiosi di Makarenko, che hanno prodotto ricerca e didattica coordinate alle attività della Prima Cattedra di Pedagogia generale, segnalo con particolare gratitudine i colleghi Agostino Bagnato e Domenico Scalzo, ai cui preziosi contributi farò riferimento più oltre.

¹⁰ Ricordo, in particolare, che il tema dei miei corsi monografici semestrali di Terminologia pedagogica e di Scienze dell’educazione e della formazione e di Pedagogia generale, negli ultimi sei anni, è stato quasi sempre quello del confronto dei lessici e dei modi di vedere labrioliani e makarenkiani; e quindi, al di là delle similitudini e delle analogie tra i due autori, il tema delle diversificazioni concettuali e pratiche operative delle distinte posizioni pedagogiche di Labriola e di Makarenko, nei loro differenti contesti storico-culturali, etico-formativi e politico-sociali.

¹¹ Cfr. una tesi di laurea dei primi anni 2000, in Pedagogia generale, di M. CICCHETTI, su *Gor’kij a Capri* (Relatore chi scrive - Correlatore: M. Fattori); e della stessa Cicchetti, *Makarenko, “l’ingegnere di anime” della Colonia Gor’kij*, nel cit. I

bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come "romanzo d'infanzia", cit., 193-199.

¹² Cfr. T. TOMASSETTI, *Indici di "Rassegna della Stampa sovietica" 1946-1949. Indici di "Rassegna Sovietica" 1950-1991*, Prefazione di G. MONACO. Postfazione di N. SICILIANI DE CUMIS, Roma, Quaderni di Slavia/3, 2003.

¹³ Numerosissimi, su questo tema, soprattutto gli elaborati scritti per l'esame di Terminologia pedagogica e Scienze dell'educazione e di Pedagogia generale; gli elaborati scritti per la laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione; e le tesi di laurea, sia del "vecchio ordinamento", sia "specialistica", in Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione.

¹⁴ Cfr. un estratto della tesi di laurea di C. COPPETO, *Educare l'"uomo nuovo" tra Gramsci e Makarenko*, in «l'albatros», luglio-settembre 2007, pp. 111-129.

¹⁵ Cfr. N. SICILIANI DE CUMIS, *Dewey, Makarenko e il "Poema pedagogico" tra analogie e differenze*, in ID., *Italia-Urss/Russia-Italia. Tra culturologia e educazione 1984-2001*, cit., pp. 259-267; e ID., *L'inattualità del Dewey "sovietico"*, in «Studi sulla formazione», anno VI, n. 1, 2003, pp. 118-126. Ma sono da vedere, di J. DEWEY, i sei articoli dal titolo *Leningrad Gives the Clue, A Country in a State of Flux, A New World in the Making, What Are Russians Schools Doing?, New Schools for a New Era* e *The Great Experiment and the Future*, pubblicati via via il 14, 21, 28 novembre e il 5 e 19 dicembre 1928, in «The New Republic»: articoli ripubblicati poi, con altri resoconti di viaggio in Messico, Cina e Turchia, nel volume di ID., *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico – China – Turkey*, New York, New York Republic, 1929 (in seguito con il titolo *Impressions of Soviet Russia*, in ID., *The Later Works, 1925-1953*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1969, vol. 3: 1927-1928, Edited by J. A. Boydston Textual Editor, P. Baysinger. With an Introduction by D. Sidorsky, pp. 203-250); e, a proposito, G. SZPUNAR, *Dewey in U.R.S.S. Prospettive per l'educazione di una società democratica*, Roma, Nuova Cultura, 2006, soprattutto le pp. 11-87 (edizione provvisoria), dove per l'appunto, per la prima volta in Italia, si viene a rendere storicamente e criticamente conto dei suddetti articoli di Dewey. A questo riguardo, sono quindi da considerare come importanti passi avanti nello "stato dell'arte", i contributi di G. SZPUNAR, *L'infanzia come risorsa: i bambini di Yunus, Makarenko, Dewey*, nel volume N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come "romanzo d'infanzia"*, cit., pp. 117-135; e *Dewey in U.R.S.S. Prospettive per l'educazione di una società democratica*, Roma, Nuova Cultura, 2006.

¹⁶ Cfr. *infra* la nota 24.

¹⁷ Cfr. E. MEDOLLA, *Punti di contatto tra Tolstoj e Makarenko*, in N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come "romanzo d'infanzia"*, cit., 190-193.

¹⁸ Cfr. due tesi di laurea in Pedagogia generale del vecchio ordinamento universitario: E. MARIANI (vedine un estratto nel sito internet www.cultureducazione.it); e cfr. E. MARIANI, *Gli autori e gli eroi: Makarenko e Dickens*, nel mio *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come "romanzo*

d'infanzia», cit., pp.187-190); e F. CRABA, *Charles Dickens e Anton S. Makarenko fra pedagogia, letteratura e impegno sociale* (Relatore: C. Gabrielli – Correlatore: N. Siciliani de Cumis), Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, A. A. 2005-2006.

¹⁹ Cfr. D. SCALZO, *Il “Poema pedagogico” di Makarenko e “Verso la vita” di Ekk*, in «Slavia», luglio-settembre 2006, pp. 5-88.

²⁰ Cfr. la tesi di laurea in Pedagogia generale, poi libro, di F. C. FLORIS, *La pedagogia familiare nell’opera di Anton Semënovič*. Presentazione di L. PATI. Postfazione di B. A. BELLERATE, Roma, Aracne (Collana di tesi di laurea, *Diritto di stampa*, diretta da G. Boncori, N. Siciliani de Cumis, M. S. Veggetti), 2005.

²¹ Cfr. *infra*, la nota 6.

²² Cfr. la tesi di laurea in Pedagogia generale di E. MATTIA, *“Poema” come romanzo di formazione. Indagini su Makarenko e la sua opera* (Relatore: N. Siciliani de Cumis - Correlatore, A. M. Cirio), Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, A. A. 2004-2005.

²³ Cfr. in particolare A. BAGNATO, *Educazione e cooperativismo*, Prefazione di F. FERRAROTTI. Presentazioni di G. POLETTI e N. SICILIANI DE CUMIS, Roma, «l’albatros», 2005»; e dello stesso BAGNATO, *Makarenko oggi. Educazione e lavoro tra collettivo pedagogico comunità e cooperative sociali*. Prefazione di N. SICILIANI DE CUMIS, Postfazione di E. METTINI, Intervista a E. Calabria, Roma, «l’albatros», 2006 (seconda edizione di un precedente volume di *Lezioni su Makarenko*, svolte nell’Università di Roma “La Sapienza”, nel decennio precedente, e raccolte in volume, Roma, «l’albatros», 2005). Vedi quindi E. METTINI, *Attualità su Makarenko*, in «l’albatros», gennaio-marzo 2007, pp. 85-88.

²⁴ Cfr. la tesi di laurea in Pedagogia generale di E. PEZZOLA, *I bambini di Makarenko nelle strade del 2000* (Relatore: N. Siciliani de Cumis – Correlatore: F. Pesci), Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, A. A. 2000-2001; e cfr., della stessa Pezzola, i contributi al cit. *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come “romanzo d’infanzia”*, pp. 125-130 e 257-284.

²⁵ Cfr. N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come “romanzo d’infanzia”*, cit., pp. 225-254 (con contributi di M. D’ALESSANDRO, F. FELICIANI, P. FRANZÒ, C. LUDOVISI, R. MAIURI. Ricordo ancora, attorno al tema del “microcredito” in rapporto a Makarenko, un importante “Laboratorio autogestito” dagli studenti, a cura di F. Festa, C. Ludovisi, R. Maiuri, C. Pinci, F. Saraceni, G. Szpunar, ecc.; e significativi paragrafi e/o capitoli di tesi di laurea in Pedagogia (vecchio ordinamento universitario) di L. CASTIGLIA (sul cinema di Gianni Amelio), di R. MAIURI (sul Pico della Mirandola di Eugenio Garin), di C. LUDOVISI (su Don Milani), ecc.

²⁶ Cfr. N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come “romanzo d’infanzia”*, cit., pp. 179 sgg., 274 sgg. e *passim*.

²⁷ Cfr. M. P. MUSSO, *Il “gioco” in Makarenko, tra analogie e differenze: Italia-URSS-USA*, in N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come “romanzo d’infanzia”*, cit., pp. 199-202.

²⁸ Cfr. R. SANDRUCCI, *Le sassate e le ali. Il "Poema pedagogico" letto da un maestro elementare*, in N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come "romanzo d'infanzia"*, cit., pp. 221-223.

²⁹ Cfr. a questo riguardo, in Italia, gli studi di D. CAROLI, fino al saggio recente *Ideali, ideologie e modelli formativi. Il movimento dei Pionieri in Urss (1922-1939)*. Prefazione di N. SICILIANI DE CUMIS, Milano, Unicopli, 2006.

³⁰ A parte le numerose attività universitarie individuali e collettive (di cui si ho reso conto a più riprese in rivista e che convergeranno presto in una nuova edizione italiana del *Poema pedagogico*, dopo quelle degli anni Cinquanta e Ottanta), cfr. la tesi di laurea in Pedagogia generale di O. LSKOVA, *Il traduttore come mediatore fra le culture. A proposito del Poema pedagogico di A. S. Makarenko* (Relatore: N. Siciliani de Cumis – Correlatori: P. Ferretti e M. S. Veggetti), Università degli Studi "La Sapienza" di Roma, A. A. 2003-2004.

³¹ Cfr. la tesi di laurea in Pedagogia generale di E. KONOVALENKO, *L'altro Makarenko. Poema pedagogico e dintorni 1925-1935* (Relatore: N. Siciliani de Cumis – Correlatori: N. Malinin e M. S. Veggetti), Università degli Studi di Roma "La Sapienza", A. A. 2003-2004.

³² Cfr. in particolare la tesi di laurea in Pedagogia generale di E. CERAVOLO, *Il Collettivo in A. S. Makarenko* (Relatore: N. Siciliani de Cumis - Correlatore: G. Boncori), Università degli Studi di Roma "La Sapienza", A. A. 2005-2006. Altre due recentissime tesi di laurea in Pedagogia generale, sul tema dell'"individuale" e del "collettivo", in due ambiti tematici molto diversi; due lavori, anch'essi del "vecchio ordinamento", ma sostanzialmente nuovi ed istruttivi nei loro propositi ed esiti: M. DE LUCA, *Makarenko versus Rousseau* (Relatore: N. Siciliani de Cumis - Correlatore: G. Rubino), Università degli studi di Roma "La Sapienza", A. A. 2007-2008; e A. PROIETTI, *Danza è educazione*, (Relatore: N. Siciliani de Cumis - Correlatore: S. Fuciarelli), Università degli Studi "La Sapienza", A. A. 2007-2008.

³³ Cfr. i miei articoli *Questo Makarenko*, in «Slavia», 3/4, 1995, pp. 3-16 (con il contributo di B. Paternò) e *Per una nuova edizione del Poema pedagogico di Makarenko*, in «Scuola e Città», 4, 1997; i circa cinquecento elaborati scritti d'esame degli studenti circa quindici anni di lezioni (e di non frequentanti); e, ora, i *Materiali didattici* predisposti per l'anno accademico 2007-2008, in funzione dell'allestimento di una una nuova edizione del *Poema pedagogico* in lingua italiana.

³⁴ Cfr. G. CONSOLI, *Romanzo e rivoluzione. Il Poema pedagogico di A. S. Makarenko come nuovo paradigma del racconto*, Pisa, ETS, 2008.

³⁵ Elenco redatto in occasione della presente nota informativa per il convegno su Makarenko del 2008, dalla dottoressa Chiara Coppeto, che qui ringrazio; e della quale ricordo la brillante tesi di laurea in Filosofia (Pedagogia generale I), *Educare l'"uomo nuovo". Tra Gramsci e Makarenko 1920-1937*.

Capitolo primo (Individuale e collettivo)

Silvia Di Feo

¹ Per quanto riguarda il concetto di “antipedagogia” in Makarenko si rinvia, N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come “romanzo d’infanzia”*, Pisa, ETS, 2002.

² A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, traduzione italiana di S. Reggio, Mosca, Raduga, 1985, p. 539.

³ Ivi, p. 358.

Elisabetta Di Napoli

⁴ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, cit., p. 484.

⁵ Ivi, p. 185.

⁶ Ivi, p. 492.

⁷ G. CIVES, *I miei maestri da Gabelli a Dewey*, Roma, Anicia, 2001, pp. 73-74.

⁸ Cfr. A. S. MAKARENKO, *op. cit.*

⁹ A. VISALBERGHI, *Insegnare ad apprendere: un approccio evolutivo*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1988, p. 210.

¹⁰ <http://www.dublaididattica.it/prefatiomaka.html>

Alessandra Quattrini

¹¹ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, cit., (ID., *Socinenija. Tom Pervi, Pedagogičeskaja poema*, Izdatel'stvo Akademii pedagogičeskisc nauk RSFSR, Moskva 1933), pp. 529-530.

Enzo John Verna

¹² N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come “romanzo d’infanzia”*, Pisa, ETS, 2002, p. 69.

¹³ Makarenko indica quelli che sono i metodi di formazione di un collettivo di base affinché questo sia più vicino al collettivo generale. In una scuola, un collettivo di base non deve essere formato da ragazzi della stessa età, le classi devono essere aperte, cioè formate da ragazzi di differente età. In questo modo si evitano chiusure di gruppo tipiche dei coetanei a favore di un'organizzazione più complessa e funzionale, con il risultato di cementare la forza del collettivo generale.

¹⁴ A. S. MAKARENKO, *La scelta della professione*, citato in D. BERTONI JOVINE, *Principi di pedagogia socialista*, Roma Editori Riuniti, 1977, p. 182 e sgg.

¹⁵ N. SICILIANI DE CUMIS, “*Infanzia*” nel “*Poema pedagogico*” di A. S. Makarenko, in *Archivi d’infanzia. Per una storiografia della prima età*, a cura di E. Becchi e A. Semeraro, Milano, La Nuova Italia, 2001, p. 10.

¹⁶ Ivi, p. 14.

¹⁷ Ivi, p. 183.

¹⁸ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, cit., p. 15.

¹⁹ G. BRIANDA, *A. S. Makarenko. Tematiche psicologiche*, Cagliari, Editrice Sarda Fossataro, 1970, p. 74.

Capitolo secondo (Il lavoro dell'uomo nuovo)

Claudio Cella

¹ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, traduzione italiana di S. Reggio, Mosca, Raduga, 1985, pp. 21-22.

² Ivi, pp. 38-42.

³ Ivi, p. 185.

⁴ Ivi, pp. 167-171.

⁵ Ivi, pp. 171-174.

Alessia Panardi

⁶ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, [*Pedagogičeskaja Poema*], cit., p. 46.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Ivi, p. 47.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

¹³ Ivi, pp. 63-64.

¹⁴ Ivi, p. 114.

¹⁵ Ivi, pp. 153-154.

¹⁶ Ivi, p.154.

¹⁷ Ivi, p. 162.

¹⁸ Ivi, p. 491-492.

¹⁹ Ivi, p. 505.

²⁰ Ivi, p. 511.

²¹ Ivi, p. 512.

²² Ivi p. 513.

²³ Ivi, p. 520.

²⁴ Ivi p. 544.

²⁵ Ivi, p. 548.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Ivi, p. 557.

Isabella Segatori

²⁸ A. S. MAKARENKO, *Consigli ai genitori*, Editori Riuniti, Roma, 1961, p. 59.

²⁹ Ivi, p. 63.

³⁰ Ivi, p. 61.

Capitolo terzo (Felicità e prospettiva)

Angela Lauria

¹ P. BRAIDO, *Makarenko*, Brescia, Editrice La Scuola, 1971, p. 69.

² Ivi, pp. 69-71.

³ Ivi, pp. 72-75.

⁴ Ivi, pp. 190-194.

Capitolo quarto (L'autore nell'eroe)

Novella De Gaetano

¹ DI DEMETRIO, D., in www.bdp.it, *Le funzioni dell'autobiografia*, 1999.

Capitolo quinto (Il gioco)

Maria Antonietta Soscia

¹ A. S. MAKARENKO, *Consigli ai genitori*, Italia – URSS/Noi donne, 1951, p. 49.

² Ivi, p. 51.

³ Ivi, p. 62.

Claudia Trucchia

⁴ N. SICILIANI de CUMIS, *I bambini di Makarenko, Il Poema pedagogico come romanzo d'infanzia*", Pisa, Edizioni ETS, 2002, p. 28.

⁵ G. RODARI, *Giochi nell'Urss. Appunti di viaggio*, Torino, Einaudi, 1984, pp. 18-19.

Capitolo sesto (La pedagogia familiare)

Francesca Fedele

¹ F. C. FLORIS, *La pedagogia familiare nell'opera di Anton Semënovič Makarenko*, Roma, Aracne, 2005, p. 78.

² Ivi, p. 159.

³ Ivi, p. 186.

⁴ A. S. MAKARENKO, *Consigli ai genitori*, Napoli, La Città del Sole, s.d., p. 30.

⁵ Ivi, p. 34.

⁶ Ivi, p. 35.

⁷ Ivi, pp. 46-47.

⁸ Ivi, pp. 51-52.

⁹ Ivi, p. 53.

¹⁰ Ivi, p. 59.

¹¹ Ivi, p. 60.

Paola Marinangeli

¹² A. S. MAKARENKO, *Consigli ai genitori. L'educazione del bambino nella famiglia sovietica*, prefazione di G. Berti, a cura di Italia URSS – Noi donne, 1950, pp. 140-141.

¹³ Discorso di A. S. Makarenko alla Casa del maestro a Mosca, 8 Febbraio 1939. Per la prima volta pubblicato sulla «Učitel'skaja Gazeta» del 27 Dicembre 1940.

¹⁴ V. S. MAKARENKO, *Anton S. Makarenko nelle memorie del fratello*, Roma, Armando, 1977, p. 50.

¹⁵ G. DEVOTO, *Dizionario etimologico. Avviamento alla etimologia italiana*, Firenze, Felice Le Monnier, 1968, p. 163.

¹⁶ F. PALAZZI, G. FOLENA, (con la collaborazione di C. Marellò, D. Marconi, M. Cortellazzo), *Dizionario della lingua italiana*, Torino, Loescher, 1992, p. 691.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, (traduzione di Saverio Reggio), Mosca, Raduga, 1985.

¹⁹ F. C. FLORIS, *La pedagogia familiare nell'opera di Anton Semënovič Makarenko*, Roma, Aracne, 2005, p. 101.

²⁰ A. S. MAKARENKO, dalla conferenza dell'8 Febbraio 1939, cit., contenuta in id., *Consigli ai genitori*, cit., p. 141.

²¹ F. C. FLORIS, *op. cit.*, p. 143.

²² A. S. MAKARENKO, *Consigli ai genitori. L'educazione del bambino nella famiglia sovietica*, cit., pp. 18-19.

²³ Ivi, p. 129.

²⁴ Ivi, pp. 90-91.

²⁵ Ivi, pp. 20-21.

Capitolo settimo (Le donne del *Poema*)

Angela Lauria

¹ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, Mosca, Raduga, 1985, pp. 94-97.

² Ivi, pp. 100-101.

³ Ivi, pp. 373-377.

⁴ Ivi, p. 514.

⁵ Ivi, p. 524.

Capitolo ottavo (La pedagogia dell'antipedagogia)

Daniela Catalano

¹ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, Mosca, Raduga, 1985, pp. 50-51.

² Ivi, pp. 52-53.

³ Ivi, pp. 77-78.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Ivi, p. 79.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Ivi, pp. 80-81.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Ivi, pp. 82-83.

¹⁰ Ivi, pp. 83-84.

¹¹ Ivi, pp. 126-127.

¹² Ivi, pp. 186-188.

¹³ Ivi, pp. 208-209.

¹⁴ Ivi, pp. 262-267.

¹⁵ Ivi, pp. 269-270.

Serena Gaggioli

¹⁶ *Besprizorniki* è il nome russo che viene dato ai bambini di strada.

Silvia Napoleoni

¹⁷ A. BAGNATO, *Educazione e cooperativismo*, Roma, «l'albatros», p. 58.

¹⁸ Ivi, p. 30.

¹⁹ Cfr. A. CENSI, *La costruzione sociale dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli, 1994.

²⁰ Cfr. G. SZPUNAR, *Ricostruire la filosofia*, Roma, Aracne, 2004.

²¹ A. BAGNATO, *op. cit.*, pp. 30-31.

²² Ivi, p. 44.

²³ Ivi, pp. 54-55.

Dorian Qoli

²⁴ Anton Semënovič Makarenko, 1888-1939, pedagogista e dirigente di comunità nella Russia post rivoluzionaria.

Isabella Segatori

²⁵ Vd. LENIN, *I compiti delle associazioni giovanili*, discorso del 2 ottobre 1920, in *Opere complete*, vol. XXXI, Roma, 1967, pp. 270-278.

²⁶ A. BAGNATO, *Makarenko oggi*, «l'albatros», Roma 2006, p. 24

²⁷ N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko, il Poema pedagogico come romanzo d'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS, 2002, p. 80.

²⁸ Ivi, p. 101.

²⁹ Ivi, p. 100.

Capitolo nono (Sogno e meraviglia)

Emanuela Figlioli

¹ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, Mosca, Raduga, 1985, p. 175.

² Ivi, pp. 171-172.

Capitolo decimo (Il valore della diversità)

Sara Collepicollo

¹ F. C. FLORIS, *La pedagogia familiare nell'opera di Anton Semënovič Makarenko*, Roma, Aracne, 2005, p. 50-51.

² A. S. MAKARENKO, *Sočinenija. Tom Pervi, Pedagogičeskaja poema*, Izdatel'stvo Akademii pedagogičeskich nauk RSFSR, Moskva 1950 (e cfr. ID., *Poema pedagogico*, nella trad. più recente, a cura di S. Reggio, Raduga, Mosca 1985), p. 7.

³ Ivi, p. 8.

⁴ Ivi, p. 13.

⁵ Ivi, p. 185.

⁶ Ivi, p. 66.

⁷ Ivi, p. 108.

⁸ Ivi, p. 16.

⁹ Ivi, p. 90.

¹⁰ Ivi, p. 147.

¹¹ Ivi, p. 410.

¹² Ivi, pp. 407-409.

¹³ Ivi, pp. 552-553.

¹⁴ Ivi, p. 291.

¹⁵ Ivi, pp. 48-49.

¹⁶ Ivi, p. 99.

¹⁷ Ivi, p. 70.

¹⁸ Ivi, p. 158.

¹⁹ Ivi, pp. 227-228.

²⁰ Ivi, p. 43.

²¹ Ivi, pp. 491-492.

Maria Elena Mainiero

²² N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come "romanzo d'infanzia"*, Pisa, ETS, 2002, pp. 67-68.

²³ A. S. MAKARENKO, *Sočinenija. Tom Pervi, Pedagogičeskaja poema*, cit. (cfr. ID., *Poema pedagogico*, cit., p. 23).

²⁴ Ivi, pp. 9-10.

²⁵ A. S. MAKARENKO, *Consigli ai genitori*, Napoli, La Città del Sole, 2005, pp. 206-207.

²⁶ ID., *Poema pedagogico*, cit., p. 185.

²⁷ Ivi, p. 8.

²⁸ Si tratta della cartamoneta del 1920, che non aveva quasi alcun valore.

²⁹ Ivi, p. 11.

³⁰ Ivi, p. 16.

³¹ Ivi, pp. 16-17.

³² Ivi, p. 291.

Capitolo undicesimo (Makarenko oltre Makarenko)

Claudio Cella

¹ A. BAGNATO, *Lezioni su Makarenko*, Roma, «l'albatros», 2004.

² Ivi, p. 103.

³ Ivi, p. 104.

⁴ *Ibidem*.

⁵ A. STABILE, I. DE BENEDETTI, B. BETTELHEIM, *C'era una volta il kibbutz*, in «Diario di Repubblica», 3 aprile 2004, pp. 35-36.

⁶ Ivi, p. 35.

⁷ *Ibidem*.

⁸ C. GUARNERI, *Il povero è colui che non sa parlare*, «strade aperte», XL, 1998, n. 3, p. 19.

⁹ Ivi, pp. 19-20.

¹⁰ M. YUNUS, *Il banchiere dei poveri*. Con la collaborazione di A. Jolis, Milano, Feltrinelli, 2000.

¹¹ R. PISU, *Shanghai baby*, in «D di Repubblica», 20 agosto 2005, pp. 86-90.

Ilaria Di Giacinto

¹² A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, Mosca, Raduga, 1985, p. 14-15.

¹³ Ivi, pp. 170-171.

¹⁴ A. C. ADYNATON, *Nella vita contano i fatti*, Ufficio Stampa A. C. Adynaton, Roma 2003.

¹⁵ Ivi.

Patrizia Mosetti

¹⁶ M. YUNUS, *Il banchiere dei poveri*. Con la collaborazione di A. Jolis. Nuova edizione ampliata. Trad. di E. Dornetti, Milano, Feltrinelli, 2000, p. 104.

¹⁷ N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come "romanzo d'infanzia"*, Pisa, ETS, 2002, p. 12.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ M. S. VEGGETTI, *Un Concorso Internazionale per docenti ad Artek: Centro Internazionale per l'Infanzia*, in «Scuola&Città», Giugno 1998, n. 5-6, p. 214.

²⁰ N. SICILIANI DE CUMIS, *op. cit.*, pp. 60-61.

²¹ Ivi, p. 28.

²² Il Convegno Internazionale, *Apprendere e insegnare senza frontiere: la formazione di insegnanti e educatori per il III millennio*, si è tenuto nei giorni 1-2 e 6 dicembre 2003, l'iniziativa è stata sovvenzionata da contributi CNR attraverso l'organizzazione di M. S. VEGGETTI, professore di psicologia generale e psicologia dello sviluppo nel Corso di Laurea di Scienze dell'educazione e della formazione e responsabile delle ricerche presso il Dipartimento di Scienze psichiatriche e Medicina psicologica dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza".

²³ N. SICILIANI DE CUMIS, *op.cit.*, p. 117.

²⁴ Ivi, p. 128.

²⁵ Ivi, p. 129.

Francesca Ottati

²⁶ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, cit., p. 17.

²⁷ Ivi, p. 232.

Tatiana Pierguidi

²⁸ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, cit., p. 16.

²⁹ *Giovani senza tutela*.

³⁰ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, cit., p. 8.

³¹ Cfr. N. SICILIANI DE CUMIS, *op. cit.*, pp. 142-143.

Claudia Pinci

³² A. S. MAKARENKO, *I miei principi pedagogici*, "Rassegna sovietica", ottobre-novembre, 1951, p.22.

³³ M. YUNUS, *Il banchiere dei poveri*, [Vers un monde sans pauvreté, 1997], trad. it. Di E. Dornetti, Feltrinelli, 2001, p. 9.

³⁴ L. LOMBARDO RADICE, introduzione al *Poema pedagogico*, [A. S. Makarenko, *Podagoghiceskaia Poema*, ed. Sovietski Pisatel, Mosca, 1947], trad. it. L. Laghezza, Roma, ed. Rinascita. 1953, p. XII.

³⁵ M. YUNUS, *op. cit.*, p. 46.

³⁶ A. S. MAKARENKO, *I miei principi pedagogici*, cit., p. 23.

³⁷ M. YUNUS, *op. cit.*, p. 216.

³⁸ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, cit., p. 16.

³⁹ M. YUNUS, *op. cit.*, p. 14.

⁴⁰ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, cit., p. 291.

⁴¹ M. YUNUS, *op. cit.*, p. 108.

⁴² A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, cit., p. 366.

⁴³ M. YUNUS, *op. cit.*, p. 9.

⁴⁴ N. SICILIANI DE CUMIS, *op. cit.*, pp. 231-232.

⁴⁵ A. VISALBERGHI, *Makarenko: personalismo sociale*, Itinerari, settembre-ottobre 1960, in *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, p. 207.

Roberta Rabbia

⁴⁶ N. SICILIANI DE CUMIS, *op. cit.*, p. 188.

⁴⁷ Ivi, p. 191.

⁴⁸ Ivi, p. 198.

⁴⁹ Ivi, p. 197.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ Ivi, p. 203.

⁵² Ivi, p. 206.

⁵³ Ivi, p. 207.

⁵⁴ Ivi, p. 209.

⁵⁵ Ivi, p. 210.

Enzo John Verna

⁵⁶ N. SICILIANI DE CUMIS, *Per una nuova edizione del Poema pedagogico di Makarenko*, in «Scuola e Città», 1997, p. 4.

⁵⁷ Cfr. G. HILLIG, *La diffusione delle opere di A. S. Makarenko fuori dell'Unione Sovietica*, in «Orientamenti pedagogici», 1980 (2), pp. 1063-1072.

⁵⁸ B. BELLERATE, *A. S. Makarenko oggi*, in «Pedagogia e vita», 1995, pp. 11-30.

⁵⁹ N. SICILIANI DE CUMIS, *Per una nuova edizione del Poema pedagogico di Makarenko*, cit., ivi.

⁶⁰ L. BORGHI, *Prospettive dell'educazione elementare in Europa*, Firenze, La Nuova Italia, 1980, p. 3.

⁶¹ Ivi, p. 29.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ Cfr. A. BAGNATO, *Lezioni su Makarenko*, Roma, «l'albatros», 2004.

⁶⁴ Ivi, p. 31.

⁶⁵ A. S. MAKARENKO, *Poema pedagogico*, cit., p. 23.

⁶⁶ Ivi, p. 29.

⁶⁷ G. LUKÁCS, *La letteratura sovietica*, Roma, Editori Riuniti, 1956.

⁶⁸ A. BAGNATO, *Attualità su Makarenko*, in «News», 21 settembre 2005, p. 1.

Capitolo dodicesimo (Suoni, movimenti e visioni)

Marzia Castiglione Humani

¹ A. S. MAKARENKO, *Sočinenija. Tom Pervi, Pedagogičeskaja poema*, Izdatel'stvo Akademii pedagogičeskich nauk RSFSR, Moskva, 1950 (cfr. ID., *Poema pedagogico*, nella trad. più recente, a cura di S. Reggio, Raduga, Mosca, 1985), p. 410.

² Ivi, pp. 50-51.

³ Ivi, p. 34.

⁴ Ivi, p. 35.

⁵ Ivi, p. 147.

Emanuela Figlioli

⁶ Cfr. T. PANGRAZI, *L'udibilità nel Poema di Makarenko*, in *L'università, la didattica, la ricerca*, a cura di N. SICILIANI DE CUMIS, Caltanissetta,-Roma, Salvatore Sciascia Editore, 201 p. 230.

⁷ A. S. MAKARENKO, *op. cit.*, p. 132.

⁸ Ivi, p. 136.

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ Ivi, p. 144.

¹¹ Ivi, p. 138.

¹² Ivi, p. 227.

¹³ Ivi, p. 467.

¹⁴ T. PANGRAZI, *L'udibilità nel Poema di Makarenko*, cit., p. 231.

¹⁵ A. S. MAKARENKO, *op. cit.*, p. 74.

¹⁶ Ivi, p. 199.

¹⁷ Ivi, p. 59.

¹⁸ A. S. MAKARENKO, *op. cit.*, p. 252.

¹⁹ Ivi, p. 300.

²⁰ Ivi, p. 391.

²¹ Ivi, p. 480.

²² <http://www.1917.org/1917i.html> (sito s. d. - d. consultazione 24/2/2007).

Daniela Pianta

²³ N. SICILIANI DE CUMIS, *I bambini di Makarenko. Il Poema Pedagogico come "romanzo d'infanzia"*, Pisa, ETS, 2002, p. 135.

²⁴ A. S. MAKARENKO, *op. cit.*, p. 10.

²⁵ Ivi, p. 11.

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ Ivi, p. 71.

²⁸ Ivi, p. 94.

²⁹ Ivi, p. 121.

³⁰ Ivi, p. 128.

³¹ Ivi, pp. 178-179.

³² Ivi, p. 290.

³³ Ivi, p. 471.

³⁴ Ivi, p. 480.

³⁵ Ivi, pp.524-525.

³⁶ Ivi, p. 552.

³⁷ Ivi, p. 556.

Daniela Scarpetta

³⁸ A. S. MAKARENKO, *op. cit.*

³⁹ N. SICILIANI DE CUMIS, *op. cit.*

Appendice I

¹ Si tratta del testo di un intervento svolto il 13 marzo 2007, in occasione di una giornata di studi sul tema: *Orientamento e scelte scolastico-occupazionali. Prima indagine sperimentale in Italia, Ucraina, Crimea, Russia*, coordinata dai colleghi Giuseppe Boncori e Maria Serena Veggetti. Cfr. quindi: Università degli Studi di Roma "La Sapienza" – Facoltà di Filosofia. Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. Corso di Laurea Specialistica in Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione, *Scambi internazionali, rapporti accademici, relazioni di ricerca*, a cura di G. BONCORI E M. S. VEGGETTI, Roma, Nuova Cultura Editrice, 2007, pp. 13-14.

² *Romanzo e rivoluzione. Il Poema pedagogico di A. S. Makarenko come nuovo paradigma del racconto*, Pisa, ETS, 2008.

³ La numerazione che segue ad ogni paragrafo ripropone quella del volume di G. Consoli, *op. cit.*

⁴ Cfr. A. S. MAKARENKO, *Pedagogičeskaja poema, Čast' 1, 2, 3*, in *Gesammelte Werk. Marburger Ausgabe*. Herausgegeben von Leonhard Froese, Götz Hillig, Siegfried Weitz, Irene Wiehl, Makarenko-Referat der Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Philipps-Universität Marburg (Band 3, 4, 5), 1982.

⁵ Per una interpretazione in tal senso, sia consentito rinviare al mio *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come "romanzo d'infanzia"*, Pisa, ETS, 2002.

⁶ Sta per Narkomvnutel, cioè Narodnyj Komissariat Vnutrennich Del (Commissariato Popolare degli Affari Interni).

⁷ Sta per Gepeù, cioè Gosudarstvennoe Političeskoe Upravlenie (Direzione Politica Statale), che operò in URSS dal febbraio al dicembre 1922.

⁸ Era la polizia segreta: la Črezvyščajka, cioè la Črezvyščajnaja Komissija po bor'be s kontrrevoljuciej i sabotadžem (Commissione straordinaria per la lotta alla controrivoluzione e al sabotaggio).

⁹ A. S. MAKARENKO, *op. cit.*, Čast 3, pp. 251-52.

Finito di stampare nel mese di gennaio 2009
dal Centro Stampa Nuova Cultura, Roma