

### Formare cittadine e cittadini del mondo: l'agire educativo e l'eredità dell'Éducation Nouvelle

---

Teresa Grange

*«Nous devons définir, nous, le vrai but éducatif: l'enfant développera au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert. Il remplira sa destinée, se haussant à la dignité et à la puissance de l'homme qui se prépare ainsi à travailler efficacement, quand il sera adulte, loin des mensonges intéressés, pour la réalisation d'une société harmonieuse et équilibrée.»*

*Célestin Freinet*

#### 1. L'agire educativo per una cittadinanza attiva

L'ideale educativo evocato in esergo conserva la sua viva attualità: tuttora, proprio come osservava Freinet nel 1957, non è superfluo (ri)formularlo, come non è difficile riconoscerne l'eco dell'impronta inequivocabilmente antidogmatica del movimento dell'Éducation Nouvelle, che prende forma e si struttura all'inizio del '900, per formalizzarsi nel 1921 con il Congresso di Calais e la nascita della *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*.

Sviluppo della persona e cittadinanza rappresentano, oggi come allora, le priorità culturali di una scuola attiva, secondo una prospettiva che privilegia traguardi di sviluppo personale e sociale rispetto a processi di trasmissione e riproduzione culturale, che dilata l'orizzonte di riferimento per il compito educativo fino a ricomprendere l'intero mondo e che contempera, travalicandole, le ambivalenze e le tensioni che hanno attraversato la stessa *Éducation Nouvelle* sino dalla sua fondazione, seppure all'interno di uno sfon-

do comune incentrato sulla critica radicale alla “pedagogia tradizionale” (Houssaye, 2014); si pensi, in particolare, alle posizioni divergenti di Ferrière e Wallon sul significato della cooperazione, di Neill e Montessori riguardo alla libertà nella relazione educativa (L’Ecuyer, 2020), per non citarne che alcune.

La scuola che forma cittadine e cittadini del mondo è, allora, una scuola che si interroga, con un autentico e scrupoloso atteggiamento di ricerca, rispetto al senso dell’agire educativo e didattico (Paparella, 2012) con riferimento al contesto sociale, culturale, economico e politico in cui si iscrive, articolando con lucida coerenza e ostinato rigore il nesso mezzi-fini, in vista dell’espressione di una progettualità concettualmente fondata ed eticamente orientata. Infatti, poiché una finalità non porta in sé la prassi atta a realizzarla (Meirieu, 2007) e ogni prassi sottende una fonte di legittimazione, la dimensione della scelta è sempre presente, in modo variabilmente consapevole, ed è nel progetto che si veste di intenzionalità (Bertolini, 1988), diventa esplicita e configura un esercizio di compiuta responsabilità educativa.

L’insegnante, nel farsi interprete e promotore di tale progettualità, svolge un ruolo cruciale nella significazione del fatto educativo e, di conseguenza, nella definizione delle condizioni di possibilità sia delle decisioni sia, successivamente, delle scelte operative nei processi di insegnamento-apprendimento. Emerge qui la tematica della professionalità docente in relazione alla qualità dell’educazione, che già in Dewey si delinea in termini di senso<sup>1</sup> – cioè, secondo temi e problemi attinenti al “perché” prima che al “come” del gesto

1 In un saggio del 1904, *The relation of theory to practice in education*, Dewey denuncia lo scarto fra teoria e prassi in educazione e, con riferimento alla formazione degli insegnanti, sottolinea la necessità di allargare lo sguardo al significato dell’educazione: «*The underlying assumption of this paper is, accordingly, that training schools for teachers do not perform their full duty in accepting and conforming to present educational standards, but that educational leadership is an indispensable part of their office. The thing needful is improvement of education, not simply by turning out teachers who can do better the things that are now necessary to do, but rather by changing the conception of what constitutes education.*» (Dewey, 1904, p. 30).

educativo – e che nei lavori della Commissione per la formazione degli insegnanti del Congresso di Nizza del 1932 si segnala con una nitida presa di posizione: *«ce n'est ni l'équipement, ni l'organisation, ni les doctrines qui comptent: ce qui compte c'est que le maître soit un bon maître»* (Schneider, 1933). Il “buon maestro” dell'Éducation Nouvelle è, innanzitutto, un maestro adeguatamente preparato e formato a livello universitario. Si sollecitano, inoltre: l'allestimento un percorso comune per ogni ordine e grado di scuola – si evoca la continuità dello sviluppo umano a sostegno della continuità delle competenze educative dei docenti e dell'unitarietà della professione docente – seguito da un'eventuale specializzazione; la promozione di un'interazione sistematica con l'ambiente in cui si esplica l'azione educativa; lo sviluppo di una sensibilità sociale che si traduca nella presa in carico dell'integralità della persona in relazione al suo contesto di vita. Queste tesi e queste proposte, che paiono straordinariamente vicine ai motivi dominanti del dibattito odierno sulla scuola e sulla formazione degli insegnanti, intrecciano saldamente e criticamente gli aspetti pragmatico-funzionali alla dimensione etica e sociale dell'educazione, rinviano a principi, valori e criteri dell'agire educativo, prefigurano un'epistemologia della pratica.

A distanza di un secolo, sebbene la pregnanza trasformativa dell'ideale del movimento dell'Éducation Nouvelle porti nella società globale ulteriori e pertinenti occasioni di ripensamento del senso dell'agire educativo, persistono logiche tecnocratiche che favoriscono la frammentazione dei processi di cambiamento e colludono con atteggiamenti conservatori, diffidenti verso la messa in discussione della scuola “tradizionale” di cui si auspica periodicamente un provvidenziale ritorno (Hugon, 2016). Il superamento della polarizzazione ideologica insita nel dualismo antagonista tradizione-innovazione può efficacemente verificarsi attraverso la valorizzazione del ruolo della ricerca nella sua interazione con le politiche e le pratiche educative, in quanto permette di spostare il fulcro del dibattito da questioni di fatto (innovare o conservare) a questioni di senso (perché e a quali condizioni è opportuno innovare o conservare in un dato contesto). Un approccio critico-ermeneutico apre così a un dinamismo processuale che rende intelligibili i fatti educativi nella loro unicità e, simultaneamente, nella loro plurale –

possibile, mai predefinita – decontestualizzazione e ricontestualizzazione; la logica interna del gesto pedagogico si disvela, si riverbera e si interfaccia dialetticamente con la complessità dello scenario in cui si produce, offrendo piena espressione al ruolo *culturale* della ricerca educativa, nell'accezione descritta da De Vries (1990)<sup>2</sup>.

## 2. Tous chercheurs? ricerca educativa e cambiamento sociale

La ricerca educativa, intesa come fonte di significati, di interpretazioni attendibili di fatti e fenomeni, di parametri di congruenza epistemologica e pertinenza concettuale per una scelta consapevole di approcci generativi e non meramente adattivi ai problemi dell'educazione, espande il suo ruolo culturale anche nell'ambito dello sviluppo professionale del docente, promuovendo, sostenendo e rafforzando una cultura professionale flessibile, aperta al cambiamento positivo (Korthagen, 2007), affrancata dal determinismo del posizionamento a priori entro cui esercitare il giudizio che conduce alla decisione e all'azione.

È ormai diffusamente attestato e condiviso il fatto che la ricerca come dispositivo di sviluppo professionale offra promettenti opportunità di innovazione, in particolare attraverso le ricerche collaborative che impegnano in un comune progetto ricercatori e operatori; forse è il caso di aggiungere che ciò che la rende particolarmente interessante per la crescita del profilo esperto e competente dell'insegnante è la sua qualità proattiva, che consiste nel sollevare nuove domande, proporre nuove sfide, inaugurare atteggiamenti più aper-

- 2 De Vries distingue il ruolo tecnico dal ruolo culturale della ricerca educativa; quest'ultimo trova spazio soltanto nelle società democratiche, in cui è possibile un dibattito aperto sui fini dell'educazione, sulla rilevanza dei problemi, sulla scelta delle priorità educative. In questo caso, la ricerca educativa non offre soluzioni tecniche a problemi già impostati, ma contribuisce a individuare domande pertinenti e fornisce lenti teoriche e quadri interpretativi capaci di ampliare i significati attribuibili a fatti e fenomeni, favorendo una comprensione più profonda delle pratiche in essere e delle piste di azione. Significati, mezzi e fini risultano qui intrinsecamente connessi.

ti e costruttivamente critici. Una formazione degli insegnanti, iniziale e permanente, *alla* ricerca ma anche *con* la ricerca rende inconsistente il dibattito che contrappone tradizione e innovazione, in quanto gli oggetti educativi non sono univocamente e stabilmente collocati in categorie eterodeterminate e immutabili. Inoltre, restituisce ai docenti protagonismo e dignità professionale in relazione a una riconosciuta discrezionalità delle scelte legittimata dall'uso prudente (in senso aristotelico) del sapere, incoraggia e sostiene il ricorso alla razionalità riflessiva, stimola un approccio evolutivo e incrementale ai processi di insegnamento-apprendimento.

In questo quadro, la scuola nuova è tale a prescindere dalla dimensione temporale: si tratta di reinterpretarne il respiro trasformativo nella nostra contemporaneità. Nello specifico, la globalizzazione, le urgenze ambientali, economiche e sociali hanno portato a riconsiderare in modo estensivo il concetto di cittadinanza secondo una logica di crescente integrazione e affermazione di principi di solidarietà tra i popoli. Ora, diventare cittadine e cittadini del mondo costituisce una conquista identitaria e, come tale, corrisponde a una finalità educativa. L'esperienza intensa e d'avanguardia dell'Éducation Nouvelle suggerisce di esplorare a fondo le molteplici traduzioni operative di una finalità educativa che nella sua formulazione generale si presenta, nondimeno, piana e trasparente. In una prospettiva pedagogica, invero, mezzi e fini non sono mai disgiunti: è necessario, allora, tenere insieme – in un movimento ricorsivo, nello stesso ragionamento e in chiave progettuale – la costruzione di significati che conferiscono un senso all'agire educativo e che lo rendono appropriato nella particolare situazione in cui si realizza. Non solo: i significati da considerare, negoziare, trattare, condividere, si sviluppano all'interno di una relazione fra attori dell'educazione, che includono dunque anche i destinatari dell'agire educativo cioè gli allievi e le allieve. Infatti, il nesso tra insegnamento e apprendimento non è di tipo causale “*push and pull*” perché l'educazione è possibile soltanto attraverso processi di mediazione simbolica, che comportano dunque continui passaggi di interpretazione reciproca fra insegnante e alunno nella relazione educativa (Biesta, 1994): ciò che il docente propone rappresenta per il discente un'opportunità di apprendimento, e l'esito dipenderà dal senso che ciascuno degli

attori attribuirà a all'occasione offerta e alle sue caratteristiche. La finalità di educare alla cittadinanza racchiude in sé una molteplicità di accenti, distinzioni, tonalità performative, premesse teoretiche, assunti etici che necessitano di essere disambiguati nell'ideare e sviluppare un progetto formativo adeguato.

Con atteggiamento di ricerca, allora, la scuola nuova s'interroga, e approfondisce – a più livelli e in più sedi – la curvatura assiologica e le sfaccettature concettuali di alcuni temi, solitamente richiamati in chiave essenzialmente metodologica nel discorso pedagogico inerente alla costruzione di competenze di cittadinanza e che rimandano apertamente a linee specifiche di azione da compiere con regolare continuità. Per esempio, si pone particolare attenzione alla predisposizione di ambienti di apprendimento significativi, schiettamente inclusivi, attivi e partecipativi; all'utilizzo sistematico di strategie didattiche collaborative, riflessive, laboratoriali, dialogiche e conversazionali; alla valorizzazione del contesto di vita attraverso l'alleanza educativa con le famiglie, con il territorio e con il mondo del lavoro. Risultano qui evidenti le consonanze con i principi ispiratori dell'Éducation Nouvelle per un'educazione attiva, capace di coniugare armoniosamente e proficuamente iniziativa, conoscenza, esperienza, cooperazione, libertà e responsabilità. Ciascuno di questi temi costituisce una fertile sollecitazione per la ricerca educativa e per un serio e sostanziale confronto sul significato – e, quindi, sul valore, sui presupposti e sulle implicazioni – di un'educazione autenticamente emancipante e capacitante.

La ricerca educativa, con la sua attività di significazione intrinsecamente critico-trasformativa, è (deve essere) parte integrante dell'innovazione che supporta la formazione di cittadine e cittadini del mondo: l'impegno pedagogico per il cambiamento sociale investe di una responsabilità collettiva la comunità educante, chiamata a ripensare incessantemente il senso del proprio agire, con uno slancio ideale che raccoglie e rielabora, attualizzandolo, il retaggio creativo ed esigente dell'Éducation Nouvelle.

## Riferimenti bibliografici

- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biesta, G. (1994). Education as Practical Intersubjectivity: Towards a Critical-Pragmatic Understanding of Education. *Educational Theory*, 44(3), 299-317.
- De Vries, G.H. (1990). *De Ontwikkeling van Wetenschap* [The Development of Science]. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In Mc Murry C. A. (Ed.), *The relation between theory and practice in the education of teachers*. Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, part 1 (pp. 9-30). Chicago: The University of Chicago Press.
- Freinet, C. (1957). *Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Montmorillon. Vienne: Rossignol.
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle - Une histoire de la pédagogie*. Paris: Fabert.
- Hugon, M-A. (2016). Les pédagogies nouvelles: quel apport pour l'école d'aujourd'hui? *Champ Social Spécificités*, 9, 26-38.
- Korthagen, F.A.J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13, 303-310.
- L'Ecuyer, C. (2020). La perspective montessorienne face au mouvement de l'éducation nouvelle dans la francophonie européenne du début du XXe siècle. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 27 (5), 651-682.
- Meirieu, Ph. (2007). La pédagogie: outil pour les défis d'aujourd'hui. *Le Monde de l'éducation*, 360, 70-73.
- Paparella, N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Guida.
- Schneider, F. (1933). Congrès de Nice, Résumé des travaux de la Commission de la Formation des Maîtres. *Pour l'ère nouvelle*, 85, 1-2.