

1. Natura e scopi

La Collana ha come scopo la promozione e la diffusione dei risultati della ricerca scientifica in campo educativo per meglio contribuire alla formazione universitaria e alla formazione in servizio dei docenti e riflettere in modo critico-costruttivo sulle politiche formative; include pertanto contributi di alto livello scientifico sia teorici sia empirici.

La Collana intende altresì rappresentare uno strumento per sviluppare la ricerca empirica e sperimentale interdisciplinare in ambito educativo al fine di ampliare la diffusione degli esiti cui perviene la ricerca sia quantitativa sia qualitativa di settore, nonché favorire l'offerta di materiale conoscitivo di alto profilo scientifico a quanti, giovani ricercatori o insegnanti, devono innestare il proprio operato su una fondata e aggiornata base conoscitiva.

La Collana inoltre si propone di avviare una riflessione valutativa sulle politiche formative a partire dagli esiti della ricerca educativa.

La Collana prende in considerazione per la pubblicazione volumi originali in lingua italiana.

2. Aree scientifiche e tematiche individuate

I contributi presentati dovranno essere centrati sulle seguenti aree tematiche:

“Ricerca didattica di tipo empirico-sperimentale”,

“Tecnologie dell'istruzione e formazione on-line”,

“Valutazione nei e dei sistemi educativi”,

“Teoria del curriculum e didattiche disciplinari”

“Ricerche di base su processi affettivi e cognitivi”,

“Metodologia della ricerca in ambito educativo”,

“Aspetti pluridisciplinari nella ricerca educativa e interdisciplinarietà”

“Valutazione delle politiche formative e delle loro ricadute sul sistema di istruzione e formazione.”

Sommario

Introduzione. Con i tempi che corrono... 9
Philippe Meirieu - Enrico Bottero

PRIMA PARTE. SUL CRINALE 33

Capitolo 1
Per preparare lo sfondo 35

Capitolo 2
Una lotta corpo a corpo 41

Capitolo 3
L'arrivo del terzo ladrone 57

Capitolo 4
L'avversario della pedagogia e il suo fan sono sulla stessa barca 65

Capitolo 5
Che cosa fanno gli avversari della pedagogia? 77

Capitolo 6
Né Frankenstein né Münchhausen... Geppetto! 85

<i>Capitolo 7</i>	
Tra due mondi	91
 <i>Capitolo 8</i>	
Scuola unica o scuole nuove?	97
 <i>Capitolo 9</i>	
Dal consumismo scolastico alle “scuole alternative”	103
 <i>Capitolo 10</i>	
La grande ambiguità dell'autonomia scolastica	113
 <i>Capitolo 11</i>	
Un crinale impraticabile?	117
 <i>Capitolo 12</i>	
In fondo al crinale: un passaggio rischioso ma forse possibile	121
 SECONDA PARTE. NELL'ARENA	127
 <i>Capitolo 1</i>	
Non esiste la trasmissione pura	129
 <i>Capitolo 2</i>	
Dalla pedagogia alle pedagogie	135
 <i>Capitolo 3</i>	
Pedagogie da osservare da vicino	141

Capitolo 4

Pedagogie che mancano di una dimensione essenziale 149

Capitolo 5

Le neuroscienze non ci diranno mai come fare scuola 163

Capitolo 6

Quali finalità educative per far fronte alle sfide di oggi? 175

Capitolo 7

Quali conoscenze mobilitare per raggiungere le finalità? 183

Capitolo 8

Fare della Scuola un luogo di decelerazione 195

Capitolo 9

Formare all'attenzione 205

Capitolo 10

Realizzare una valutazione esigente 221

Capitolo 11

Trasmettere il gusto di apprendere 231

Capitolo 12

Costruire il senso del gruppo per formare cittadini 247

Conclusione. Per i tempi che verranno 263

«Della mia vita oggi rimangono tre impressioni: la certezza che sono sempre all'inizio, la certezza che devo assolutamente continuare e la certezza che sarò interrotto prima di aver finito.»

Fernando Pessoa

Sul sito di Philippe Meirieu (in lingua francese) all'indirizzo <https://www.meirieu.com> è possibile leggere articoli e documenti utili ad approfondire i temi trattati in questo testo. Alcuni di questi documenti sono disponibili in lingua italiana sul sito di Enrico Bottero al seguente indirizzo: <https://www.enricobottero.com/philippe-meirieu>.

Chiarire i malintesi e tornare all'essenziale

Si sarebbe dovuto scrivere in tutta serenità un libro per chiarire alcuni malintesi sulla Scuola e sulla pedagogia che ci portiamo dietro da tempo. Purtroppo, su questi temi la serenità non è di attualità, né in Francia né in Italia.

Per quanto ci riguarda, non apparteniamo a quei teorici del declino che, pur godendo dei privilegi dell'epoca attuale, rimpiangono una Scuola del passato in gran parte mitizzata. Come i ragazzi di Barbiana e Lorenzo Milani, ci siamo ribellati contro l'aumento delle differenze e delle diseguaglianze a scuola, un fenomeno che distrugge nel profondo le relazioni sociali². Non facciamo neppure parte di quei "tecnofobi" che credono che, senza video e tecnologie digitali, il mondo sarebbe ancora all'età dell'oro.

Siamo comunque preoccupati per la totemizzazione delle tec-

¹ Questa introduzione riprende il testo di quella pubblicata nell'edizione francese del volume. È stata rivista da Philippe Meirieu e da Enrico Bottero per l'edizione italiana.

² La questione era l'oggetto del libro pubblicato nel 1997 da Philippe Meirieu con Marc Guiraud, *L'École ou la guerre civile*, Paris, Plon.

nologie, il cui uso incontrollato ci isola nel presente, paralizza il pensiero e prepara l'avvento di quelle che nel 1990 Gilles Deleuze chiamava le "società di controllo"³. Non siamo tra coloro che condannano sistematicamente ogni forma di nuova espressione culturale dei giovani ritenendola estranea ai canoni tradizionali della cultura. Siamo però convinti della necessità di offrire agli studenti riferimenti storici precisi, di aiutarli a incontrare le grandi opere della cultura e di guidarli verso una ricca e rigorosa padronanza della lingua orale e scritta.

Non crediamo, poi, che la pedagogia sia una scienza, ma un'*arte di fare*, per usare l'espressione del filosofo Michel de Certeau. È un'*arte di fare* che coniuga in modo originale tre poli: quello *assiologico*, con cui si definiscono le finalità, quello *epistemico*, che comprende i saperi da trasmettere e la conoscenza delle modalità di sviluppo del ragazzo (tutti elementi da utilizzare al fine di organizzare l'azione) e infine quello *pratico*, con cui si costruiscono istituzioni, metodi e strumenti di lavoro. Se è vero che le ricerche devono essere scientifiche, le pratiche non possono né devono esserlo. Pratiche presunte "scientifiche" negherebbero lo *status* di individuo (in continua evoluzione) a coloro cui si rivolgono⁴.

A volte, in Francia, si sostiene che Philippe Meirieu avrebbe

³ Gilles Deleuze, *Post-scriptum sur les sociétés de contrôle*, «L'Autre Journal», n°1, maggio 1990.

⁴ Questi temi saranno approfonditi nella seconda parte del libro. V. anche *Pédagogie(s), science(s), sciences de l'éducation et politiques éducatives*, intervista di Philippe Meirieu alla Rivista olandese «Pedagogiek»: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/entretienPEDAGOGIEK.pdf>.

condizionato in modo determinante lo sviluppo del sistema scolastico negli ultimi decenni: in questo modo gli si fa onore ma si rivela anche una profonda ignoranza. Certo, più volte Meirieu ha assunto incarichi di responsabilità nella scuola francese. In più occasioni ha avanzato sue proposte di riforma. Tuttavia, a parte i *Travaux personnels encadrés*⁵ – realizzati nel 1999 e poi ridotti a poca cosa con la successiva alternanza di governo, proprio nel momento in cui cominciavano ad essere presi sul serio da insegnanti e studenti – nessuna delle seguenti proposte, su cui Meirieu lavorava, è stata seriamente studiata o accolta dal Ministero francese dell'Istruzione: una collocazione adeguata da attribuire alla preparazione pedagogica nei percorsi di formazione e di reclutamento degli insegnanti, l'istituzione di una Scuola di base comune dai tre ai sedici anni senza interruzioni improvvise e con sostegni personalizzati, l'organizzazione sistematica di “gruppi di bisogno” all'interno di classi eterogenee, la costituzione, nelle scuole, di gruppi di docenti e allievi (unità pedagogiche) a dimensione umana con più libertà di organizzazione dell'insegnamento nel quadro delle normative nazionali, lo sviluppo dell'aiuto reciproco tra allievi e di classi multilivello⁶, la valutazione per “unità di valore” nel quadro di una pedagogia del “capolavoro”, ecc⁷.

⁵ Durante questi momenti di “lavoro personale” gli allievi dovevano realizzare un testo interdisciplinare che diventava poi l'oggetto di una discussione orale. Il testo elaborato aveva molta importanza ai fini dell'esame.

⁶ Le classi multilivello sono le classi composte di allievi di età e di livelli diversi.

⁷ Una sintesi delle proposte di riforme istituzionali formulate da Philippe Meirieu, accompagnata da molte testimonianze, si trova nel suo volume *École, demandez le programme*, Paris, ESF éditeur, 2006.

Per quanto riguarda l'influenza della pedagogia sull'evoluzione del sistema scolastico, in Italia le cose non sono andate molto diversamente. Anche negli anni in cui sono state varate importanti riforme (gli anni Settanta del Novecento) il potere dell'organizzazione è sempre stato gestito da politici legati alla tradizionale *forma scolastica*⁸. È vero che, con la scuola di massa, sono stati introdotti cambiamenti significativi: l'istituzione della scuola a tempo pieno, la partecipazione sociale alla gestione della scuola, l'integrazione scolastica degli alunni disabili, ecc. Questi singoli cambiamenti, però, non hanno determinato la modifica dell'organizzazione didattica generale (è ciò che, pur con tempi e modalità diversi, è accaduto anche in Francia, come viene documentato in questo libro).

Quindi, attribuire le difficoltà della Scuola di oggi al predominio dei “guru” delle scienze dell'educazione è semplicemente una falsità. Anche se ci fossero stati “guru” in questo campo – in ogni caso meno influenti di quelli appartenenti ai campi dell'economia, della filosofia, dello sviluppo personale e, soprattutto, dei *media*! – non sarebbero mai stati in grado di far attuare le loro proposte dai ministri che si sono succeduti. Neppure in Italia possiamo dire che la pedagogia abbia imposto una sua linea, nonostante le molte opinioni contrarie. Ad esempio, quanto il *progres-*

⁸ Per *forma scolastica* si intende l'organizzazione della scuola moderna che si è generalizzata nell'Ottocento fondata sulla disciplina, sulla separazione dello studente dalla persona adulta e della scuola dal mondo esterno, sulle classi omogenee per età e sulla prevalenza dell'insegnamento simultaneo e trasmissivo. Cfr. Guy Vincent, *La socialisation démocratique contre la forme scolaire*, «Éducation et francophonie», 36, (2), 2008, pp. 47–62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>.

sismo pedagogico, cioè le pedagogie che si sono sviluppate come riflessione, anche critica, sulle esperienze dell'*Educazione nuova*, è riuscito a incidere sull'organizzazione del sistema formativo?⁹. In Francia come in Italia, si è detto che la Scuola sarebbe in crisi perché irresponsabili innovatori, figli del Sessantotto, avrebbero agito in modo subdolo per fare in modo che non vi si insegnassero più i veri saperi, che gli insegnanti sottoponessero continuamente a discussione assembleare le consegne date agli allievi e che si abbandonasse l'esercizio dell'autorità. In Italia, un caso emblematico è la polemica contro Lorenzo Milani, accusato da una parte di aver rovinato la scuola italiana diffondendo un'ideologia egualitaria e conflittuale che avrebbe abbassato il livello dei saperi trasmessi a scuola¹⁰, dall'altra di aver ostacolato lo sviluppo del pensiero critico tradendo il pensiero di Antonio Gramsci¹¹.

Tutto questo non ha fondamento. Qualche volta gli educatori del *progressismo pedagogico* hanno avuto accesso al dibattito pubblico, ma non hanno mai realmente esercitato il potere reale

⁹ Con *Educazione nuova* (*Éducation nouvelle*) si intende quel variegato movimento che si è sviluppato all'inizio del Novecento sulla base della critica alla pedagogia tradizionale in nome della centralità del ragazzo e del ritorno a un'educazione vicina alla vita. Nonostante le ambiguità e le differenze tra i suoi diversi esponenti, l'*Educazione nuova* ha indicato una via ineludibile: la necessità di impegnarsi per mobilitare l'allievo intorno a un progetto, fargli superare gli ostacoli di apprendimento e aiutarlo ad acquisire nuove conoscenze. Alcuni dei suoi esponenti hanno anche anticipato le proposte della pedagogia differenziata. V. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/education-nouvelle.htm>.

¹⁰ Cfr., tra gli altri, Ernesto Galli Della Loggia, *L'aula vuota*, Venezia, Marsilio, 2019; Lorenzo Tomasin, *Io sto con la professoressa*, "Il sole24 ore", 26 febbraio 2017 e Paola Mastrocola, *Uscire dal donmilanismo*, "Il Sole24 ore", 26 marzo 2017.

¹¹ Cfr., ad esempio, Giuseppe Benedetti, Donatella Coccoli, *Gramsci per la scuola*, Roma, L'Asino d'oro, 2018.

nell'istituzione. Il potere reale, infatti, è sempre rimasto nelle mani dei conservatori, prima di passare in quelle del rassicurante *progressismo amministrativo*¹². La Scuola è stata dominata per molto tempo dal modello della lezione magistrale (erede naturale della predica dal pulpito). La diffusione di metodi attivi nelle pratiche scolastiche si è limitata alle scuole primarie, ma anche qui il modello tradizionale è restato maggioritario. Questo modello è stato gradualmente integrato da quello manageriale e tecnocratico (il *progressismo amministrativo*) che, con lo stesso stile autoritario, ha imposto i suoi principi: la valutazione delle competenze, la competizione tra scuole e tra Stati, il “pilotaggio dei risultati” sull'onda delle valutazioni internazionali e nazionali.

È necessario ricordare i fondamenti della pedagogia, quelli che le autorità pubbliche non hanno mai realmente voluto prendere in considerazione, né in Italia né in Francia. Bisognerebbe spiegare che questi fondamenti sono essenziali e che, pur essendosi sviluppati nel corso del XVIII secolo, sono ancor oggi di grande attualità. Noi crediamo:

- che ogni essere umano, senza alcuna eccezione, sia educabile e possa imparare e crescere;

¹² Il *progressismo pedagogico* ha la sua origine nelle variegata esperienze dell'*Educazione nuova*. Il *progressismo amministrativo* fa riferimento alle teorie dell'organizzazione e del *management* oltre che a teorie dell'apprendimento utili a rendere i risultati facilmente osservabili. Per la distinzione tra *progressismo amministrativo* e *progressismo pedagogico* v. Jean Houssaye, *La Pédagogie traditionnelle – Une histoire de la pédagogie*, Paris, Fabert, 2014 e D.F. Labarrée, *Progressisme, écoles et éducation schools – Une romance américaine*, in R. Hofstetter et B. Schneuwly, *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation*, Berna, Peter Pang, 2006.

- che nessuno possa e debba essere escluso dal diritto all'educazione, un diritto umano fondamentale che appartiene a tutte le persone, indipendentemente dal loro aspetto fisico, dall'origine, dalla nazionalità o dalla religione;
- che sia un dovere assoluto trasmettere alle generazioni future i principali saperi che l'umanità ha elaborato;
- che questa trasmissione non si possa realizzare con l'imposizione, che sia necessario risvegliare l'attenzione e favorire negli allievi le attività che possono aiutarli a raggiungerla;
- che nessuno possa imparare al posto di un altro, ma che l'altro abbia comunque bisogno di noi per imparare;
- che sia necessario tener conto dell'unicità di ciascun individuo e scoprire quanto sia importante la cooperazione;
- che la vera cooperazione non sia spontanea e debba essere organizzata con metodo;
- che il modo in cui la scuola organizza il lavoro degli studenti possa portarli a interiorizzare molto presto un'organizzazione sociale che divide gli individui in ideatori, esecutori, scioperanti e disturbatori, oppure, al contrario, aiutarli a integrarsi in gruppi in cui ciascuno sarà riconosciuto per la ricchezza dei contributi che darà, potendo successivamente dare il suo apporto, come cittadino, alla costruzione del bene comune.

In fondo, qui non c'è nulla di originale, nulla che non possa essere oggetto di un ampio consenso. Tuttavia, non si tratta di qualcosa di facile da realizzare, come se potesse avvenire per miracolo, con imposizioni, anche ripetute più volte. La pedagogia è così: semplice – a rischio di apparire dogmatica – nelle sue finalità, complessa – a rischio di apparire un linguaggio per iniziati – nelle sue modalità. È chiara nei suoi obiettivi, che ripete continuamente fino a infastidire i suoi interlocutori, ma è sofisticata nei suoi metodi, che rivede costantemente al punto da scoraggiare spesso gli uomini e le donne che si impegnano sul campo. È allo stesso tempo idealista e impegnata nel quotidiano. Ama ripetere i suoi principi sempre con un po' di enfasi, prima di perdersi in infinite spiegazioni e sfumature, correggendo, riprendendo e precisando continuamente i suoi propositi per essere sempre vicina alle esigenze della vita quotidiana in classe.

È in questo modo che Philippe Meirieu ha condotto tutte le sue ricerche e svolto il suo lavoro. Ha voluto essere sempre vicino al lavoro sul campo e alle preoccupazioni dei pratici dell'educazione. Per questa ragione, è restato un pratico nel corso di tutta la sua carriera. Non ha mai smesso di insegnare. Anche quando era professore universitario e aveva responsabilità istituzionali, ha continuato il suo impegno svolgendo attività formative con le persone in difficoltà. Sempre per questa ragione, ha lavorato costantemente sul rapporto tra finalità e pratiche, un rapporto che segna

la vita quotidiana di ogni insegnante. Ha anche intitolato uno dei suoi libri principali *La pedagogia tra il dire e il fare*¹³. Con il senno di poi, si potrebbe dire che quasi tutti i suoi libri avrebbero potuto avere questo titolo.

Philippe Meirieu sa bene che, con questo comportamento, ha corso il doppio pericolo di pestare i piedi ai filosofi e di invadere il campo degli scienziati: troppo presuntuoso e inutilmente tecnico per i primi, troppo approssimativo e generico per i secondi. Certo, a volte, sia tra i primi che tra i secondi, ha incontrato interlocutori disponibili e costruttivi. Tuttavia, la posizione dell'educatore, anche se assunta con responsabilità, resta molto scomoda. Non è facile trasgredire l'abituale divisione dei compiti che si è data la maggior parte degli intellettuali per garantirsi la tranquillità: si deve prendere la parola solo all'interno della propria cerchia, leggere solo i libri della propria parrocchia, discutere solo con quelli che utilizzano gli stessi codici e hanno gli stessi riferimenti. È questa la ragione per cui in Francia Philippe Meirieu è stato duramente attaccato da più di quarant'anni: filosofi come Alain Finkielkraut l'hanno considerato un sabotatore della Scuola semplicemente perché ricordava continuamente che non basta insegnare per far apprendere qualcosa agli allievi. Allo stesso tempo, sociologi e neuroscienziati l'hanno attaccato perché ha osato porre il tema delle finalità della Scuola; ha cioè sostenuto che un metodo ha valore solo con riferimento al tipo di uomo e di società che si vuole promuovere.

¹³ Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

Anche in Italia la pedagogia è stata messa spesso sul banco degli accusati. Molti intellettuali, professori universitari, giornalisti hanno lanciato le loro accuse. Sui *media* ancor oggi si parla poco di pedagogia, e quando lo si fa se ne discute spesso a sproposito. Da alcuni la pedagogia viene identificata con il puro spontaneismo, il lassismo, l'indebolimento delle discipline a favore delle competenze, da altri con l'improprio desiderio di imporre qualcosa a qualcuno, l'autoritarismo o la manipolazione delle menti. Accuse opposte e contraddittorie ma accomunate da un pesante giudizio di inaffidabilità.

Si dirà che questa situazione non è affatto nuova. La scarsa tranquillità è il destino degli educatori. Molti protagonisti della storia della pedagogia ne hanno fatto esperienza in modo ancor più brutale e crudele: da Heinrich Pestalozzi a Jean-Gaspard Itard, da Ellen Key a Janusz Korczak, da Paulo Freire a Célestin Freinet, gli educatori si sono spesso trovati in mezzo alla bufera. Giungendo solo raramente a conquistare un modesto incarico universitario, sono stati oggetto di attacchi da tutte le parti, pagando a caro prezzo (con invettive di ogni tipo) la relativa notorietà che qualche volta riuscivano a raggiungere. Le polemiche sui *media* e i *social networks* hanno ulteriormente accentuato il fenomeno: fino ad alcuni anni fa ci si riusciva a spiegare con articoli su riviste o scrivendo un libro. Oggi, nei tempi più lunghi è necessario scrivere un libro di narrativa di successo, mentre nell'immediato bisogna rispondere con un *tweet* o, ancor meglio, con un intervento di 4.500 battute su un organo di stampa o un sito internet.

Che dire, poi, del modo in cui i politici alimentano la discussione? Hanno bisogno di far funzionare la macchina pubblicitaria e di catturare l'attenzione a tutti i costi. Poco importa se l'affermazione è giusta, precisa e argomentata, basta occupare il campo, offrire materiali ai continui canali di informazione, alimentare polemiche che, a loro volta, per un po' di tempo, possano scatenare altri commenti. Per essere politicamente efficace l'informazione deve essere virale. Si dà il caso che l'educazione si adatti molto bene alla diffusione di virus che avvelenano la discussione. In Francia riemergono regolarmente polemiche sul metodo globale o sull'uso della divisa, sulla bocciatura o sul dettato, sul voto o sull'informatica, sulle cronologie storiche o sull'adattamento dell'ortografia all'uguaglianza di genere, sull'insegnamento delle lingue straniere o sulla remunerazione del merito tra gli insegnanti. In Italia si polemizza soprattutto sul fenomeno del bullismo e sulla violenza a scuola, sull'obbligatorietà dei vaccini, sull'accoglienza degli allievi figli di immigrati, sulle carenze dell'edilizia scolastica e sull'introduzione delle telecamere in classe per "proteggere i minori".

Quando poi un insegnante è aggredito – evento ovviamente inaccettabile – si dice che tutta la Scuola è dominata dalle violenze continue! Quando i genitori sostengono le "scuole alternative" si mette sotto accusa tutta la Scuola pubblica! Quando si parla dell'importanza dell'educazione sessuale, si dice che si vogliono far

diventare omosessuali tutti gli studenti! Quando un uomo politico dichiara di voler lavorare per una “scuola efficace” (peraltro senza dire in che cosa), tutti gli insegnanti sono messi sotto accusa! Bastano poche parole, un accenno, anche un’indiscrezione, per scatenare un’epidemia mediatica e far salire la febbre non solo nelle aule insegnanti, ma anche su tutti i *media* e in ogni famiglia.

Ci troviamo su un terreno particolarmente favorevole. In nessun altro campo viene utilizzata di più la “prova del sé”: «Ciò che ha funzionato con me va bene per tutti! Quello che rifiuta mio figlio deve essere eliminato per tutti!». È, per eccellenza, l’argomento in cui tutti si limitano a esporre posizioni tanto frammentarie quanto dogmatiche, caratterizzate da una carica emotiva così forte da scoraggiare subito qualsiasi obiezione. Impossibile trovare una pur minima coerenza tra le diverse posizioni, tutte sostenute con orgogliosa certezza. Lo slancio passionale diventa teoria generale: è necessario «imporre il metodo sillabico per migliorare l’ortografia... dare più voti e mettere a sistema la bocciatura per essere più esigenti sui risultati di apprendimento... Riprendere lo studio a memoria per poterla formare meglio e recuperare il significato dello sforzo, reintrodurre le sanzioni per restituire autorità agli insegnanti...». Contemporaneamente si dice che «nell’epoca delle calcolatrici tascabili e dei correttori ortografici, è necessario non appesantire i ragazzi con richieste adatte a persone di un’altra età... evitare pressioni eccessive che possano generare stress e insuccesso... formare alla ricerca documentaria e stimolare la creatività, un aspetto molto importante nella vita profes-