

Una scuola per l'emancipazione

A school for emancipation

Philippe Meirieu

Emeritus Professor of Science Education, University of Lumière Lyon II

In this contribution (transcription of his video intervention) Philippe Meirieu takes up the themes covered in his latest book, *A school for emancipation* (Armando, 2020). From a historical and epistemological point of view, Meirieu takes up four divisive factors that crossed the New Education movement in the twentieth century: the “ideal school” vs. the “single school”, free group practices vs. the most regulated group practices, the “natural” methods (Freinet) vs. the methods that prefer the use of structured materials (Montessori), the absolute respect of the boy vs. the need to introduce “fruitful” constraints.

From a philosophical point of view, Meirieu recalls how pedagogy, as a theoretical practice, contains three dimensions: the aims, the knowledge and the practices. What makes such a pedagogy is the consistency between these three aspects. The intervention ends with the proposal of some practices on which it is urgent to work: practices to make the school a place of deceleration, the construction of attentional devices, a “demanding” evaluation to overcome the “banking” evaluation prevailing today, the construction the collective (the school is a place where you learn together), the centrality of culture as a good that can be shared.

Keywords: Pedagogy; New Education; Didactics; School; Group.

In questo contributo (la trascrizione di un suo intervento in video) Philippe Meirieu riprende i temi trattati nel suo ultimo libro, *Una scuola per l'emancipazione* (Armando, 2020). Da un punto di vista storico ed epistemologico, Meirieu riprende quattro fattori di divisione che attraversano nel Novecento il movimento dell'Educazione Nuova: la “scuola ideale” vs. la “scuola unica”, le libere pratiche di gruppo vs. le pratiche di gruppo più regulate, i metodi “naturali” (Freinet) vs. i metodi che prediligono l'utilizzo di materiali strutturati (Montessori), il rispetto assoluto del ragazzo vs. la necessità di introdurre vincoli “fecondi”.

Dal punto di vista filosofico, Meirieu ricorda come la pedagogia, in quanto pratica teorica, contenga tre dimensioni: le finalità, le conoscenze e le pratiche. Ciò che rende tale una pedagogia è la coerenza tra questi tre aspetti. L'intervento si conclude con la proposta di alcune pratiche su cui è urgente lavorare: pratiche per fare della scuola un luogo di decelerazione, la costruzione di dispositivi attenzionali, una valutazione “esigente” per superare la valutazione “bancaria” oggi prevalente, la costruzione del collettivo (la scuola è un luogo in cui si impara insieme), la centralità della cultura in quanto bene che può essere condiviso.

Parole chiave: Pedagogia; Educazione nuova; Didattica; Scuola; Gruppo.

Una scuola per l'emancipazione

Buongiorno a tutti! Sono molto felice di essere con voi oggi. Ringrazio il mio collega, il professor Pietro Lucisano, per avermi invitato al vostro Seminario SIRD sulla ricerca nelle Scuole di dottorato in Italia, e il mio collega Enrico Bottero, che ha tradotto il mio ultimo libro in italiano dandogli un bel titolo: *Una scuola per l'emancipazione*. Invece di riassumere il libro, vorrei dirvi come oggi, con il senno di poi, riconosco ancora la sua attualità. Lo farò da due diverse angolazioni. Innanzitutto, da un punto di vista sia storico che epistemologico e, quindi, da un punto di vista più filosofico. Da un punto di vista storico quest'opera si apre ricordando il Congresso di Calais del 1921, un momento forte in cui una serie di grandi figure dell'*Educazione nuova*, da Montessori a Freinet, da Piaget a Decroly, a Ellen Key e tanti altri, si incontrano a Calais per un grande Congresso. Questo Congresso fondatore si svolge sotto l'egida di Adolphe Ferrière, della *Lega Internazionale dell'Educazione Nuova*. Ciò che unisce tutti questi educatori è la convinzione che i massacri della Grande Guerra non si sarebbero dovuti ripetere, è la volontà di offrire un'educazione per un mondo migliore, un'educazione alla pace, un'educazione alla solidarietà. Tutto ciò è ancora attuale, ma ciò che è anche tuttora attuale, ed è forse meno evidente, è il fatto che, all'interno di questa *Lega Internazionale dell'Educazione Nuova*, ci sono differenze, ci sono divisioni. Queste divisioni ci dicono molto su ciò che è accaduto in pedagogia in quel periodo e, a ben vedere, su ciò che accade anche nella pedagogia di oggi. Non vedremo tutte queste divisioni. Ne vedremo solo quattro molto velocemente. Una prima divisione appare subito tra gli attivisti dell'*Educazione Nuova*. Da una parte ci sono quelli che ritengono che gli ideali dell'*Educazione nuova* possano essere praticati solo in scuole alternative, accanto ai sistemi formativi nazionali, condannati all'immobilità. Queste scuole alternative hanno mecenati o genitori che finanziano e insegnanti attentamente scelti e selezionati perché hanno aderito a una determinata impostazione pedagogica. Tutti pensano che non si possa aspettare, che ci sia urgenza, e che una scuola perfetta sia possibile adesso, ora, e che, per realizzarla, si debba fare a meno delle istituzioni pubbliche. Poi ce ne sono altri, all'inizio i portoghesi, gli italiani e altri, in particolare nel Sud America e in Africa, che si uniscono alla *Lega Internazionale per l'Educazione nuova*. Essi, al contrario, ritengono che la scuola pubblica, la scuola per tutti, debba essere migliorata e che la creazione di "isole"

in cui gli studenti vivrebbero felici, dove si praticerebbe una pedagogia ideale, sia contraria al progetto stesso dell'*Educazione Nuova*, che è quello di una solidarietà più globale, più generale, tra tutti gli esseri umani. Questa divisione, ancora presente oggi, è tra coloro che pensano che i grandi sistemi educativi siano così sclerotizzati che non ci sia nulla da fare al riguardo (e pertanto debbano essere create scuole alternative) e coloro che pensano che queste scuole “alternative” producano separazione. Pertanto si dovrebbe trasformare l'istituzione pubblica, anche passando attraverso un processo più lento e più complicato, e andare verso una maggiore giustizia e solidarietà per tutti. Questa è la prima divisione. La seconda divisione è sul concetto di gruppo. L'ho studiata molto perché è stata l'oggetto della mia tesi di dottorato. Su questo argomento, si vede molto bene che tra Adolphe Ferrière, che nel suo libro sulle comunità dei ragazzi propone di metterli in gruppo perché sarebbe il modo migliore per far emergere più rapidamente i futuri leader, e Célestin Freinet, che propone di mettere i ragazzi a gruppi per abolire ogni forma di gerarchia, non c'è alcun consenso. Credo che sia interessante dirlo perché significa che il lavoro di gruppo non garantisce affatto una maggiore democratizzazione dell'insegnamento. Al contrario, può condurre a una forma di neoliberalismo che rafforza le disuguaglianze. Questo dibattito che ha impegnato l'*Educazione Nuova* c'è ancora oggi. Bisogna saperlo riconoscere. In particolare, si devono analizzare le pratiche di gruppo in cui, in sostanza, vengono rafforzate le disuguaglianze, quelle in cui gli studenti fanno solo ciò che già sanno fare e i leader prendono il potere. Accanto a queste, ci sono altre pratiche di gruppo in cui ciascuno è invitato a contribuire al lavoro comune e a ricevere da tutti ciò di cui ha bisogno per progredire. Si tratta di una divisione molto interessante che deve essere analizzata attentamente anche oggi. La terza divisione potrebbe essere quella che separa i sostenitori dei metodi attivi, nel senso inteso da Célestin Freinet, vale a dire dei metodi attivi “naturali” (il termine “naturale”, anche se ambiguo, si riferisce qui alle situazioni sociali), da chi opta per metodi attivi utilizzando materiali preconfezionati. È il caso di Maria Montessori. Questa opposizione è particolarmente interessante e attraversa ancora oggi la didattica. Da una parte i metodi attivi lavorano su situazioni artificiali, dall'altra si cerca di praticare questi metodi in progetti che coinvolgono concretamente i ragazzi e gli allievi mettendoli nella condizione di rappresentarsi un obiettivo comune, invece che tentare semplicemente di progredire individualmente. Quarta divisione. È una divisione particolarmente importante, è la divisione che riguarda il rispetto del ragazzo. I sostenitori dell'*Educazione Nuova* condannano il mancato rispetto del ragazzo da parte dell'educazione tradizionale, il

mancato rispetto dei suoi tempi di lavoro, della sua personalità, l'assenza di un'analisi accurata sul pensiero infantile. Essi vogliono che si rispettino i ragazzi. Il "diritto del ragazzo al rispetto", per riprendere il titolo di un libro di Korczak, è ovviamente qualcosa di fondamentale per loro, ma non tutti hanno lo stesso concetto di rispetto del ragazzo. Tutti si oppongono alla scuola passiva che non rispetta i ragazzi, ma non tutti concepiscono il rispetto allo stesso modo. Alcuni concepiscono il rispetto in un modo che si potrebbe definire spontaneista. Pensano che sia sufficiente non fare nulla e che il ragazzo si svilupperà spontaneamente, altri ritengono che il ruolo dell'insegnante, dell'educatore, sia assolutamente essenziale, che il miglior rispetto per il bambino sia fargli scoprire aspetti che non avrebbe mai scoperto, introdurre vincoli che gli consentano di progredire perché senza questi vincoli non farebbe passi avanti. Lì c'è una vera divisione, una vera questione a cui faccio riferimento nel libro e che oggi oppone quelli che chiamo *hyperpédagos (i fan della pedagogia)*, coloro che sono così affascinati dal ragazzo da rinnegare, delegittimare qualsiasi intervento educativo e, a maggior ragione, qualsiasi vincolo, a coloro che, pur non facendo del vincolo la soluzione universale e perfetta nell'educazione, ritengono che quest'ultimo debba essere introdotto quando è fecondo, cioè se permette al ragazzo di accedere alla libertà. È il caso di un educatore come Korczak, per esempio, quello che, a mio parere, ha meglio espresso quest'ultimo punto di vista. Potremmo moltiplicare gli esempi, ma volevo darvi alcuni elementi al riguardo. *L'Educazione Nuova* è un grande movimento, *l'Educazione Nuova* è una grande speranza. Dobbiamo far rinascere questa speranza, ma non è un movimento omogeneo, ci sono contraddizioni e queste contraddizioni ci dicono molto sulle nostre contraddizioni attuali. Ci aiutano a vedere con maggiore chiarezza e ad essere più lucidi.

Seconda serie di osservazioni, forse più filosofiche, ma utili per approfondire il concetto stesso di pedagogia. Che cos'è la pedagogia? Prima di tutto si deve dire che non è la filosofia dell'educazione. La filosofia dell'educazione, Kant e Rousseau se sono occupati, è del tutto legittima, ma io, come la maggior parte dei ricercatori, limito il termine "pedagogia" a coloro che, pur avendo indagato questioni filosofiche, hanno anche cercato di rendere realizzabili le teorie che hanno prodotto, che si sono impegnati nell'attuazione pratica di una pedagogia e si sono confrontati con la difficoltà di accompagnare la crescita di ragazzi. Direi, dunque, che la pedagogia, è questa unione di teoria e pratica. Nasce da una teoria che ci innerva, ci rigenera costantemente, ma che cerchiamo di attuare. Ciò che realizziamo ci porta ad approfondire la nostra teoria. È una dialettica feconda che mi sembra costituire la

dinamica stessa della riflessione pedagogica. Ma se andiamo un po' oltre ci chiediamo come sia costruita una dottrina pedagogica (utilizzo volontariamente l'espressione "dottrina pedagogica"). Una dottrina pedagogica non è un sistema, non è una filosofia. Una dottrina pedagogica è un insieme che a mio parere, comprende tre cose: la prima sono le finalità. Le finalità hanno a che fare con questa domanda: quale ragazzo vogliamo formare, per quale tipo di essere umano e per quale società? Penso che ogni educatore debba chiedersi quali finalità persegua. C'è anche (ed è sempre presente in una dottrina pedagogica) la conoscenza scientifica. A che cosa facciamo riferimento per lavorare, che cosa andiamo a cercare nella psicologia, nella sociologia, nell'analisi istituzionale, nella scienza? Che cosa andiamo a cercare per aiutarci a costruire la nostra azione educativa? Infine, la pedagogia comprende un terzo elemento, un insieme di pratiche. Queste pratiche sono le "istituzioni", una scuola è un'istituzione, la classe è un'istituzione. Le pratiche sono anche metodi, il metodo attivo, ad esempio, o la classe capovolta, un altro metodo. Ci sono anche gli strumenti, i libri di testo, i giochi, eccetera. Le pratiche sono anche atteggiamenti particolari, sono le proposte, la cooperazione è una proposta, è un metodo che viene appunto proposto e che segue delle finalità. Queste ultime si basano su conoscenze che si cerca di far crescere nei ragazzi reali. Sto cercando di dimostrare che ogni pedagogia contiene sempre questi tre elementi. Ci sono sempre nella pedagogia delle finalità, delle conoscenze scientifiche a cui facciamo riferimento e degli strumenti concreti che promuoviamo e proponiamo. Ciò che rende coerente una pedagogia è il fatto che tutto deve funzionare insieme, anche se i vari aspetti sono eterogenei tra loro. Le finalità appartengono al campo dei valori, la conoscenza rientra nel campo della verità scientifica, gli strumenti e i metodi appartengono al campo dell'efficacia pratica. Valore, verità scientifica ed efficienza pratica, questi i tre aspetti che devono operare insieme. Indagare una teoria pedagogica, una dottrina pedagogica più precisamente, vuol dire porsi delle domande su questi tre aspetti. Quello che sto cercando di dimostrare è che in pedagogia c'è sempre la tentazione di eliminare uno dei tre poli. Ad esempio, possiamo provare a mettere in relazione una teoria, una teoria dell'uomo, con la pratica, senza prendere in considerazione le conoscenze. Se si riprende l'idea del lavoro di gruppo, possiamo dire che gli esseri umani devono essere più uniti. Quindi li facciamo lavorare in gruppo, ma non facciamo riferimento alle ricerche della psicologia sociale o a quelle sul conflitto socio-cognitivo, non studiamo Vygotskij, non studiamo le condizioni che rendono possibile il lavoro di gruppo al fine di raggiungere una maggiore solidarietà. È un errore, perché è necessario intro-

durre il polo epistemico, è necessario introdurre il polo della conoscenza, altrimenti il sistema pedagogico non funziona. Possiamo anche immaginare pedagogie in cui ci sono semplicemente finalità e conoscenze ma non c'è nessuna pratica. È accaduto nei momenti storici in cui sono stati messi in relazione ideali politici radicali con conoscenze sociologiche senza poi essere in grado di proporre pratiche che avrebbero potuto portare a una maggiore giustizia sociale a scuola. Oggi, e questo è qualcosa che mi preoccupa molto, vediamo un modo di fare pedagogia che elimina la questione delle finalità e che mette in relazione solo la conoscenza scientifica con gli strumenti. È, ad esempio, il caso delle neuroscienze, della “neuropedagogia”, quella che si basa su una certa visione del soggetto e che, sulla base di questa visione formula indicazioni pedagogiche senza interrogarsi sulle finalità perseguite. In realtà, le finalità ci sono ma ci si comporta come se non esistessero. Tutte le teorie sulla *evidence-based policy*, quella che fa riferimento a “dati probanti”, sono un modo per suggerire che nell'educazione le finalità non contano, che l'unica cosa che conta sono i dati scientifici e le pratiche. Nel mentre non ci si domanda “al servizio di che cosa” operano questi dati scientifici e queste pratiche. Possiamo tornare su questo in seguito e dare molti esempi al riguardo, ma io insisto nel libro su questo tema perché rappresenta, credo, qualcosa di particolarmente preoccupante. In questo libro sviluppo anche quello che potrebbe essere un triangolo pedagogico per l'oggi, un triangolo pedagogico che dal punto di vista delle finalità riconosca come priorità la formazione di un allievo intellettualmente esigente che, allo stesso tempo, sia in grado di partecipare a un collettivo, uno studente che possa pensare da solo e che sia in grado di associarsi con gli altri. Queste sono per me le due principali finalità che vorrei dare all'educazione di oggi: pensare con la propria testa (è l'ideale kantiano che è tuttora attuale), ed essere in grado di associarsi con gli altri per costruire il bene comune. Questi due aspetti mi sembrano fondamentali. Possiamo anche fare riferimento a una certa quantità di dati, a elementi conoscitivi come quelli che ci vengono dalle psicologie dello sviluppo. Possiamo contare su dati provenienti dalla sociologia, possiamo contare anche sulla filosofia e in particolare sulla fenomenologia, è molto interessante non dimenticarlo, infine possiamo ideare un certo numero di proposte e di pratiche. Nell'ultima parte del libro sviluppo alcune di queste proposte. Ve ne propongo ora cinque, ma sono cinque fra le tante, naturalmente aperte alla discussione. La prima proposta, che si basa sulle finalità che ho appena indicato e che è arricchita e sostenuta dalle conoscenze derivanti da studi filosofici e scientifici, è di fare della scuola uno spazio di decelerazione. Decelerare significa uscire dalla corsa continua e prendersi il tempo di

pensare, resistere alle pulsioni immediate e prendersi il tempo di riflettere, fare della capacità riflessiva il cuore della pratica dell'insegnamento. La seconda proposta riguarda l'attenzione. Essere attenti perché una volta che abbiamo rallentato dobbiamo essere in grado di focalizzare un oggetto, di riflettere, di lavorare. Tutto ciò si impara, si costruisce, non può essere imposto. Si costruisce attraverso la realizzazione di dispositivi attenzionali. Insisto molto su questa idea: dispositivi attenzionali che, in contesti specifici, permettano ai ragazzi di focalizzare la loro attenzione e di dedicarsi all'attività intellettuale. Il terzo elemento è la valutazione. Io insisto sul fatto che la oggi valutazione, in particolare la valutazione sotto forma di voto, sia una valutazione "bancaria", come avrebbe detto Paulo Freire. Essa dovrebbe essere sostituita con una valutazione "esigente". C'è realmente valutazione solo nel caso in cui sia autovalutazione, vale a dire se chi viene valutato capisce perché ha ottenuto questa valutazione e se è in grado di utilizzarla per migliorare i suoi apprendimenti. C'è una cosa molto importante che Célestin Freinet aveva colto quando aveva preso in prestito dallo scoutismo il modello della "pedagogia del capolavoro": mettersi al lavoro con costanza per progredire verso qualcosa di cui possiamo essere orgogliosi proprio perché abbiamo migliorato lavorandoci sopra. Il quarto elemento, che mi sembra molto importante, fondamentale, è quello del piacere di apprendere. Penso che oggi non possiamo democratizzare l'insegnamento senza far scoprire il piacere di apprendere. Non possiamo farlo senza rivitalizzare le domande di fondo, senza uscire dalla fossilizzazione delle conoscenze. Insieme agli studenti dobbiamo porci le domande vitali che hanno reso possibile il loro sviluppo, mantenendo in vita le domande stesse, rivitalizzandole e lavorandoci sopra continuamente. Queste domande possono rendere intelligibili i saperi che sono stati elaborati. Il quinto elemento, a cui tengo molto, è la costruzione del collettivo. Lo abbiamo visto durante la pandemia e con la scuola fatta da casa, lo vedete ancora in Italia: con la didattica a distanza manca il collettivo. Anche se alcuni strumenti digitali consentono di lavorare collettivamente, è chiaro che, per molti ragazzi, il non essere presenti insieme, non essere in grado di interagire, non poter lavorare insieme, è causa di grandi difficoltà. La scuola è il luogo del collettivo. La scuola non è solo un luogo per imparare, è un luogo per imparare insieme, per imparare dagli altri, per imparare con gli altri, per apprendere dall'alterità e apprendere l'alterità allo stesso tempo. Questo è ciò che, a mio avviso, dovrebbe guidarci nella ricostruzione della scuola del dopo pandemia. Infine, vi offro un sesto elemento che mi è caro e che fa riferimento alle finalità che condivido. La scuola è il luogo in cui scopriamo che la cultura è ciò che può essere condiviso

senza consumarlo. Ciò non vale per il petrolio e per i beni di consumo che, se utilizzati, privano altri del loro uso. La cultura, quando la possediamo, possiamo dividerla, non la esauriamo mai: più ne ho più ne posso dare, più ne posso dare e più la posso moltiplicare. La scuola è un luogo dove impariamo a moltiplicare ciò che non appartiene a nessuno. Questo aspetto è molto importante per me: dovrebbe essere la direzione fondamentale verso cui andare in questi tempi di incertezza in cui cerchiamo con impegno di realizzare la solidarietà. Abbiamo visto quanto sia importante la solidarietà e quanto sia difficile attuarla concretamente e non semplicemente a parole. Concluderò con poche parole, citando il mio prossimo libro, che uscirà in Francia ad agosto, e che si intitola *Che cosa può fare la scuola per la democrazia*". Nel libro parto da un dato: nelle nostre società occidentali la democrazia è a metà strada. Ci siamo liberati dalle catene delle società teocratiche, abbiamo messo al centro l'individuo ma non abbiamo ancora permesso agli esseri umani di darsi gli strumenti per costruire il bene comune. In questo senso, mi sembra che la scuola abbia un ruolo fondamentale: la scuola dovrebbe aiutare la democrazia a percorrere l'altra metà del cammino. Dopo la crescita dell'individualismo gli esseri umani devono riscoprire un dato: il collettivo non è un insieme di persone. È un'altra cosa: il bene comune non è semplicemente un sovrappiù, la somma degli interessi individuali. È qualcosa che si sviluppa in un contesto di dibattito sereno, qualcosa che può gradualmente prendere forma in campo politico. Se i nostri studenti non imparano a scuola tutto ciò, temo che i nostri sforzi per più democrazia, sia nei nostri paesi che nel mondo, siano in qualche modo vani. Credo che la scuola possa ancora fare qualcosa per la democrazia. Certamente non può fare tutto, ma può ancora fare qualcosa. Questa è, credo, una convinzione che dobbiamo avere e, soprattutto, dalla quale partire per cercare di attuare vere e nuove pratiche pedagogiche per tutte e per tutti.

A questo indirizzo è possibile leggere altri articoli di Philippe Meirieu tradotti in italiano: <https://www.enricobottero.com/philippe-meirieu>