

Scuole “alternative”: progressisti o liberisti?

(articolo pubblicato su “Cooperazione educativa”, n.2, aprile 2019)

Enrico Bottero

Negli ultimi anni, in Italia e non solo, abbiamo assistito a un proliferare di iniziative che genericamente sono state denominate “scuole alternative”. Sono nate molte reti, organizzate da aziende, genitori, educatori, insegnanti. Si tratta di iniziative molto diverse tra loro ma accomunate da un'accusa ricorrente alla scuola, giudicata troppo rigida, poco attenta allo “sviluppo naturale del bambino” e ai suoi interessi, ossessionata da continue prove di valutazione che invece di motivare favorirebbero il cinismo e la competizione. Il termine ricorrente è “libertà”, un valore che si fa sempre più difficoltà a vedere soddisfatto nella scuola pubblica.

Va detto che il panorama di questi movimenti è molto variegato. Si assiste, da una parte, a una forte rinascita di alcune pedagogie, quelle, almeno all'apparenza, più libertarie e individualizzanti, del movimento novecentesco dell'*Educazione Nuova*. Mi riferisco, in particolare, a Montessori, Steiner, Neill¹. Le prime due sono presenti in diversi Paesi e si assiste a una loro crescita esponenziale,² La terza è più che altro un'icona, avendo rappresentato storicamente una sfida totale alla scuola nel nome della totale libertà dei ragazzi. Non a caso Neill, insieme ad altri educatori dell'attivismo, è il punto di riferimento della *Rete per l'educazione libertaria*³ che utilizza le possibilità dell'istruzione familiare offerte dalla normativa italiana. In questa prospettiva si collocano anche iniziative come quella della *Sudbury Valley School*, una scuola statunitense

¹ Spesso si citano anche Dewey, Korczak, Freire, Illich, Lodi, Don Milani, a volte anche (ma più raramente) Freinet, tutti peraltro diversi tra loro. Non si capisce però con quale coerenza.

² Non c'è spazio qui per analizzare il fenomeno complesso del montessorismo. Sarebbe necessario approfondire, anche per valutare il rapporto tra queste iniziative, anch'esse molto variegate (libri per il grande pubblico, manuali per genitori, scuole che si ispirano a Montessori, ecc.), con il pensiero originario di Maria Montessori e il suo metodo. Sul tema rinvio a Philippe Meirieu, Enrico Bottero, “La pedagogia Montessori in Francia: le ragioni di un successo”, in *Infanzia*, n. 4/2018. L'articolo è leggibile online all'indirizzo <https://www.dropbox.com/s/3c7pn9x7xplvndq/LA%20PEDAGOGIA%20MONTESSORI%20IN%20FRANCIA.pdf?dl=0>.

³ V. <http://www.educazionelibertaria.org>.

organizzata in totale libertà, senza programmi e saperi obbligatori. La scuola si è rivelata utile a formare soggetti abili a inserirsi nel mercato e ad avere successo nelle aziende e nel mondo del lavoro produttivo statunitense. Lo documenta il biologo evoluzionista Peter Gray, sostenitore dell'iniziativa⁴. Una scuola nata con il dichiarato obiettivo di favorire e promuovere la cooperazione finisce così per promuovere un perfetto adattamento alla società competitiva.

Società individualizzata e fuga nel privato

Il fenomeno delle scuole alternative è complesso e va analizzato nella sua globalità, al di là delle differenze, certamente non marginali, tra le diverse iniziative. Probabilmente le cause dello sviluppo di tali movimenti, un fenomeno ormai internazionale, sono molteplici: il bisogno di ricostruire reti sociali in una società sempre più povera di relazioni, la crescente diffidenza e paura nei confronti di un sistema globalizzato e razionalizzato che lascia sempre meno spazio alle persone, l'insofferenza nei confronti di una scuola ossessionata dalle valutazioni continue, la fuga nel privato guidata dal primato della "ricerca delle felicità personale come principale motore del pensiero e dell'azione dell'uomo"⁵. Tutto questo ha anche un risvolto politico. È l'ideologia del *libertarianesimo*, una variante del liberalismo che "porta alle estreme conseguenze l'idea di una libertà concepita come assenza di restrizioni rispetto all'esercizio del diritto di proprietà di ciascun individuo su se stesso e sugli oggetti che ha legittimamente acquisito"⁶. Il *libertarianesimo* non deve però essere confuso con le altre teorie politiche libertarie o anarchiche. Queste ultime, a differenza del *libertarianesimo*, accompagnano le loro tesi con una critica della proprietà privata e del modo di produzione capitalista. L'anarchismo autentico richiederebbe dunque scelte radicali, ben al di là della semplice fuga nel privato. In molti casi, invece, in una generale situazione di disagio e incertezza, si va semplicemente alla ricerca, per i propri figli, di soluzioni più "umane", più "felici", più "naturali".

La mitologia dell'infanzia e l'Educazione Nuova

Il mito del buon selvaggio, tradotto nel mito del bambino essere perfetto, non ancora contaminato dalla società, è stato un luogo comune ricorrente di tanta cultura novecentesca. È stato anche

⁴ V. Peter Gray, *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino, 2015, pp. 107- 112.

⁵ Zygmunt Baumann, *L'arte della vita*, Feltrinelli, Milano, 2009, p.40.

⁶ Ippolita, *Tecnologie de dominio. Lessico di autodifesa digitale*, Meltemi, Milano, p.155.

uno dei “luoghi comuni” del movimento dell’*Educazione Nuova*, quello che in nome dell’utopia dell’uomo nuovo, a partire dal Congresso di Calais (1921), ha riunito i più importanti protagonisti dell’innovazione pedagogica. Quel movimento, al di là dei “luoghi comuni” che, soprattutto nella fase iniziale, hanno agito come segni di riconoscimento, era molto variegato. Sono infatti ben presto emersi i contrasti e le differenze tra chi, come Ferrière, sosteneva la necessità di rispettare le individualità per mettere *the right man at the right place*, e chi, come Freinet, optava per un’educazione finalizzata alla riduzione delle disuguaglianze culturali che emarginavano le classi popolari. Da una parte la classica idea liberale dell’uguaglianza delle opportunità formali, dall’altra una critica della sua ipocrisia in nome della ricerca di un’uguaglianza reale. In tutti i casi, e su entrambi i fronti, il movimento ha segnato alcuni punti importanti di rinnovamento dell’educazione, a scuola e non solo. Si sono sviluppate ricerche ed esperienze su come coniugare metodi attivi e apprendimenti formali, sulle finalità e sulle modalità dell’individualizzazione, su cosa significa “rispetto del bambino”. Il movimento ha sperimentato concretamente alternative alla “forma scolastica” nata nell’800 (tuttora prevalente, forse anche in alcune scuole “alternative”) che privilegia la normalizzazione e la selezione rispetto alla vera trasmissione. Di tutto questo si è occupato in modo chiaro e dettagliato Philippe Meirieu in un suo recente libro.⁷

Descolarizzazione e deistituzionalizzazione

Con la stessa attenzione vanno osservate oggi queste esperienze emergenti, indagando le loro finalità e i metodi che vogliono mettere in atto. Una cosa, infatti, è promuovere metodi libertari per raggiungere la cooperazione sociale, altro è perseguire, magari inconsciamente, la formazione di futuri capi o amministratori delegati⁸. Una cosa è individualizzare per permettere a ciascuno di fare reali passi avanti a partire dai suoi livelli iniziali, altra cosa è mitizzare presunte doti naturali

⁷ Philippe Meirieu, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Aracne, Roma 2018; v. anche Philippe Meirieu, *Una scuola per l’emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*, Armando, Roma, 2020.

⁸ Cito ad esempio il caso della *Sudbury Valley School*. Una scuola nata all’insegna del rispetto della totale libertà del ragazzo, senza programmi e saperi obbligatori, si rivelata soprattutto utile a formare soggetti abili a inserirsi nel mercato e ad avere successo nelle aziende e nel mondo del lavoro produttivo statunitense. Lo documenta il biologo evoluzionista Peter Gray, sostenitore dell’iniziativa, nel suo *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino, 2015, pp. 107- 112. Una scuola nata con il dichiarato obiettivo di favorire e promuovere la cooperazione finisce per promuovere un perfetto adattamento alla società competitiva.

legittimando così la selezione sociale. Per ora, in attesa di indagini più approfondite su queste iniziative, è opportuno sospendere il giudizio. I primi segnali, tuttavia, non sono molto incoraggianti. Un dato spesso ricorrente nei movimenti italiani⁹, infatti, è la critica alla scuola pubblica e dei suoi vincoli. Si giunge anche a rispolverare il mito della descolarizzazione all'insegna di una generale sfiducia nei confronti dell'istituzione pubblica (la stessa sfiducia, ricordiamolo, che caratterizza i promotori delle riforme neoliberiste dei sistemi di istruzione). Su questo bisogna essere chiari: oggi l'alternativa alla scuola pubblica non è il regno "naturale" della libertà e dell'armonia, il ritorno alla società dei cacciatori raccoglitori segnata dalla vita giocosa dei bambini che imparavano naturalmente senza costrizioni¹⁰, ma scuole di comunità che, stigmatizzando i saperi, rischierebbero di perseguire solo abilità strumentali e capacità adattive. I metodi totalmente libertari, senza organizzazione strutturata dei saperi, senza "istituzioni", cadrebbero inevitabilmente nella logica "produttiva" facendo vincere solo i "migliori". Più in generale, poi, libertà totale fra le scuole significherebbe far prevalere le scuole "migliori", quelle frequentate da famiglie più benestanti e in grado di formare gli allievi più adatti alla flessibilità del mercato del lavoro (non quelli in grado di farla crescere e, magari, migliorarla). L'effetto prevedibile dell'indebolimento o della distruzione del sistema pubblico di istruzione, luogo prezioso di mescolanza sociale e costruzione della cittadinanza tra diversi, sarebbe l'acuirsi esponenziale delle disuguaglianze, delle differenze religiose e comunitarie. È un processo che sta investendo anche la scuola pubblica. Qui, infatti, grazie all'autonomia e alla libera scelta dei genitori della sede scolastica, sono state gradualmente inoculate dosi sempre più forti di concorrenza. Una sorta di deistituzionalizzazione dall'interno.

Mi auguro che queste posizioni estreme non prevalgano e le scuole "alternative" possano essere, come spesso sono state in passato, uno stimolo alla scuola pubblica per il suo miglioramento, un luogo di ricerca e sperimentazione rigorosa e documentata. Molti anni fa, dopo l'istituzione della scuola materna statale, Francesco De Bartolomeis aveva affermato la necessità di "sostenerla con un pensiero pedagogico che determini moduli organizzativi, contenuti educativi, orientamenti didattici così da mettere veramente al servizio dei bambini gli strumenti capaci di promuovere esperienze e attività decisive per il loro adattamento e sviluppo". A

⁹ In Francia la situazione è un po' diversa. Le scuole alternative hanno chiesto il riconoscimento come scuole pubbliche, in pratica un doppio canale nel sistema di istruzione. V. l'articolo di Philippe Meirieu dal titolo *Uscire dalla caricatura: non basta dichiararsi alternativi per essere progressisti* all'indirizzo <https://www.enricobottero.com/philippe-meirieu>.

¹⁰ V. Peter Gray, *op.cit.*

conferma di ciò, lavorò insieme ai suoi studenti con il centro italo-svizzero di Rimini documentando l'esperienza svolta in un volume ancora attuale¹¹. È un esempio positivo di scuola alternativa, in sintonia con quelle che hanno contribuito alle innovazioni pedagogiche nella scuola pubblica negli anni successivi. Attendiamo che le attuali scuole alternative seguano un percorso altrettanto rigoroso. In caso contrario, le loro iniziative resterebbero nel campo del *marketing* e della ricerca della separatezza dal resto della società non dando così alcun contributo alla collettività. Oltre al rigore metodologico sul piano dell'organizzazione didattica, le scuole "alternative" non statali dovrebbero anche garantire alcuni principi di fondo: la laicità e la possibilità di accesso a tutti, indipendentemente dalla condizione sociale e psico-fisica. Contestualmente, le innovazioni pedagogiche nella scuola pubblica andrebbero promosse, realizzate e documentate anche in collaborazione con il mondo della ricerca (che non dovrebbe limitarsi a fare ricerche e indagini, peraltro ancora scarse, ma seguire e sostenere il progetto pedagogico e i suoi sviluppi). Oggi purtroppo gli insegnanti sono spesso oberati da "progetti" il cui scopo primario è ottenere finanziamenti e/o raggiungere valutazioni positive come scuola. Molto scarsa è l'attenzione delle autorità nei confronti delle innovazioni pedagogiche, pur presenti e significative, a meno che non ci si concentri sulle nuove tecnologie (un passaporto quasi obbligato per far accettare qualunque progetto) o si tratti di esperienze molto strutturate ed organizzate.

Nella scuola pubblica

È il caso, ad esempio dell'esperienza de *La scuola senza zaino*¹². Quest'ultima si presenta come un'innovazione coerente con gli obiettivi delle Indicazioni Nazionali vigenti nella scuola pubblica e non in alternativa ad essa. Di fatto, però, si promuove la creazione di un doppio canale nella scuola pubblica: da una parte le pratiche pedagogie innovative organizzate in reti coordinate tra loro e guidate da team di esperti garanti del rispetto degli standard metodologici, dall'altra tutti gli altri, che, in regime di concorrenza e in assenza di un'organizzazione estesa sul territorio, finirebbero per essere ascritti alla pedagogia tradizionale. Si creerebbe così di fatto un doppio canale in cui la pedagogia tradizionale si sentirebbe autorizzata a continuare sulla stessa strada senza

¹¹ V. Francesco De Bartolomeis, *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*, La Nuova Italia, Firenze, 1968. La citazione si trova a p. XI.

¹² V. <https://www.scuolasenzazaino.org>. Non mi soffermo qui sull'organizzazione didattica delle scuole di questa rete. L'analisi richiederebbe un saggio a parte.

interrogarsi sulla necessità di cambiare organizzazione e didattica. Sta al genitore “cliente” scegliere il tipo di scuola preferito per il figlio.

Più in generale, si tratta di riflettere su che cos'è un'innovazione pedagogica. Le reali innovazioni nascono dalla cooperazione e dal continuo confronto e sviluppo delle esperienze tra pari. Il loro scopo, infatti, è contribuire a sviluppare un'educazione più esigente per tutti. Un “movimento – scriveva Raffaele Laporta riferendosi al Movimento di Cooperazione Educativa - è quello in cui tutti hanno diritto ad avere idee e ad attuarle modificando il movimento stesso. [...] I limiti delle modifiche sono negli statuti ma non nel giudizio di una sola persona o di un gruppo. E anche gli statuti possono cambiare”¹³. Va da sé che non è questo il caso di tutti i movimenti che hanno un'organizzazione verticale che fa riferimento a statuti e principi non modificabili da parte dei nuovi aderenti. Sono “aziende”, non movimenti innovativi. Di movimenti innovativi abbiamo assoluto bisogno. Sono essi a guidarci verso una scuola dell'apprendimento di tutti. Senza di essi, la valutazione diventa solo un atto procedurale, ossessivo e controproducente (su questo gli “alternativi” hanno ragione). Un esempio, appunto, di pedagogia tradizionale.

Bibliografia

Fiorenzo Alfieri, *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di Cooperazione Educativa*, Emme Edizioni, Milano, 1974.

Francesco De Bartolomeis, *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.

Zygmunt Baumann, *L'arte della vita*, Feltrinelli, Milano, 2009.

Peter Gray, *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino, 2015.

Ippolita, *Tecnologie de dominio. Lessico di autodifesa digitale*, Meltemi, Milano.

Philippe Meirieu *Uscire dalla caricatura: non basta dichiararsi alternativi per essere progressisti*, all'indirizzo <https://www.enricobottero.com/philippe-meirieu>.

¹³ Raffaele Laporta, “Il gruppo e l'antigruppo”, in *Cooperazione Educativa*, n. 12, 1964 (citato in Fiorenzo Alfieri, *Il mestiere di maestro Dieci anni nella scuola e nel Movimento di Cooperazione Educativa*, Emme Edizioni, Milano, 1974, p. 121).

Philippe Meirieu, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Aracne, Roma, 2018.

Philippe Meirieu, *Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*, Armando, Roma, 2020 (ediz. originale, *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes: pour en finir avec les miroirs aux alouettes*, Éditions Autrement, Paris, 2018).

Philippe Meirieu, Enrico Bottero, “La pedagogia Montessori in Francia: le ragioni di un successo”, in *Infanzia*, n. 4/2018 (v. anche <https://www.dropbox.com/s/3c7pn9x7xplvndq/LA%20PEDAGOGIA%20MONTESSORI%20IN%20FRANCIA.pdf?dl=0> all'indirizzo