

IL MODELLO MEDICO IN EDUCAZIONE¹

INDIVIDUALIZZARE E SEPARARE

(pubblicato in “Professione pedagogista”, n. 57, maggio 2021)

Enrico Bottero

Abstract

In questo contributo si prendono in esame i rischi che si possono correre quando il modello medico-psicologico, che in passato è stato utile a far crescere il pensiero pedagogico, viene oggi utilizzato per intervenire direttamente e in modo invasivo in campo educativo. Il concetto di *Special Educational Needs*, nato in anni di prevalente solidarietà sociale, ha ispirato le recenti riforme che hanno introdotto nella scuola i *Bisogni Educativi Speciali*. Gli insegnanti dovrebbero avere a disposizione dati “scientifici” e su di essi, seguendo il consiglio “esperto” degli psicologi e dei medici, organizzare interventi mirati. La diagnosi è monofattoriale e cerca sempre di trovare una spiegazione di tipo biologico. È il noto luogo comune positivista. Ci si dimentica che incasellare e controllare in modo eccessivo, nella società come in educazione, significa correre il rischio di assoggettamento delle persone, promuovendone alcune ed escludendone altre. In questo modo può scomparire la pedagogia intesa come promozione di tutti. L’educatore, invece, dovrebbe avere una sua autonomia e non guardare il ragazzo dal punto di vista del suo passato ma del suo futuro possibile affinché nessuno sia condannato all’esclusione.

È sotto gli occhi di tutti come da tempo molti problemi di carattere educativo e sociale siano diventati di competenza della medicina e della psicologia. Questa “invasione di campo”, secondo i suoi sostenitori, sarebbe motivata da un’ottima ragione: quella di favorire l’inclusione grazie a una didattica più individualizzata. È un’invasione di campo sostenuta dal senso comune diffuso, lo stesso che, in nome delle presunte “libertà” individuali, si è lanciato contro la medicina quando quest’ultima, facendo il suo mestiere, ha ricordato l’importanza dei vaccini in presenza di evidenti rischi sociali². Le due opposte posizioni non sono in contraddizione tra loro. Entrambe, infatti, rispondono alla cifra della società attuale: la

¹ Riprendo questo titolo dall’Appendice al volume di Philippe Meirieu, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Aracne, Roma, 2018 (Edizione originale, Philippe Meirieu, *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013).

² Va ricordato che la questione dei vaccini è stata gestita piuttosto male a livello politico. Ciò non toglie che l’obbligatorietà dei vaccini sia necessaria in caso di rischi alla salute collettiva. Tutto questo è ancora più evidente oggi a seguito della pandemia di Covid.

centratura totale su un individuo libero da responsabilità sociali. Tutto, soprattutto ciò che attiene i nostri figli, deve essere deciso da noi, come se ci fosse solo lo spazio privato e fosse abolito lo spazio pubblico, come se la vita, la crescita emotiva e cognitiva non fosse legata alle relazioni interpersonali e ad una società più sana e solidale.

In questo breve contributo prendo in esame i rischi che si possono correre quando il modello medico-psicologico viene utilizzato per intervenire direttamente e in modo invasivo in campo educativo.

Dalla Disabilità ai Bisogni Educativi Speciali

La Legge 170 del 2010 e le Direttive del MIUR che sono seguite hanno allargato il campo delle “patologie” da classificare e da prendere in carico ufficialmente nella scuola. La Direttiva del MIUR del 27/12/2012, parla, a questo proposito, di *Bisogni Educativi Speciali*. I *Bisogni Educativi Speciali* (BES) comprendono la disabilità vera e propria, i disturbi evolutivi specifici (DSA) e lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale³. Per disturbi evolutivi specifici si intendono i disturbi specifici dell'apprendimento, i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività, mentre “il funzionamento intellettuivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico”. La Direttiva ha dunque allargato il campo dei *Bisogni Educativi Speciali* ai disturbi del linguaggio, della coordinazione motoria, della disprassia, e soprattutto all'A.D.H.D. (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), ovvero ai casi di alunni con problemi di controllo dell'attenzione e del movimento. Per affrontare questi “disturbi” sono necessari gli “strumenti compensativi” già previsti per gli altri Disturbi Specifici di Apprendimento (dislessia, disortografia, ecc.) dalla L.170/2010. Gli “strumenti compensativi” e le “misure dispensative” sono generalmente riportati alla fine di ogni certificazione dal clinico. Nella certificazione non viene preso in considerazione il soggetto nella sua globalità, ma solo il suo disturbo.

Le disposizioni relative agli alunni con *Bisogni Educativi Speciali* seguono gli orientamenti dell'Agenzia europea per lo sviluppo delle persone con bisogni speciali, che a sua volta, aveva ripreso il concetto di *Special Educational Needs*, nato in Gran Bretagna nel 1978. Nelle intenzioni la scelta è corretta

³ La successiva Circ. Min. n. 8 del 6/3/2013 precisa che gli alunni con svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale vanno individuati dalla scuola. La raccomandazione di dare a questa classificazione un carattere temporaneo rivela quanto lo stesso MIUR sia consapevole dei rischi di una così improvvista estensione del campo dei “disturbi”.

perché risponde a un principio indiscutibile: non bisogna più mettere l'accento sull'*handicap* ma sui bisogni dei soggetti. Si dovrebbe dunque guardare più al contesto che al soggetto in modo che scuola e società siano più responsabilizzate nell'inclusione. Un concetto nato in anni di prevalente solidarietà sociale può però essere soggetto a facili deformazioni se applicato nel contesto attuale. Finalità e modalità dovrebbero essere coerenti ma non sempre è così, con la conseguenza che le modalità reali vanno a modificare le finalità realmente perseguitate.

Come può accadere? Un caso emblematico è quello della classificazione dei problemi di attenzione come A.D.H.D promuovendoli a disturbo evolutivo specifico⁴.

Lo sguardo medico sulle difficoltà di attenzione

L'A.D.H.D. può essere definito un disturbo come se fosse un deficit? È sotto gli occhi di tutti gli insegnanti la diminuzione dei tempi di attenzione attiva da parte degli allievi. Non si tratta di un fatto casuale. Gli schermi (videogiochi, i sistemi di telefonia mobile, ecc.), oggi molto frequentati dalle nuove generazioni, attivano centri cerebrali e inducono funzionamenti percettivi che attirano l'attenzione. Secondo Miguel Benasayag, si tratta di una polarizzazione analoga al processo ipnotico, comunque di un'attenzione esterna. Oggi, grazie alla neurobiologia, sappiamo che questa posizione di passività sradica il cervello dai corpi e modifica l'architettura cerebrale. Il sistema di attenzione esterna va inevitabilmente a danneggiare il sistema di attenzione endogena. L'attenzione richiesta da un videogioco è infatti contraria a quella necessaria per lo studio e per qualsiasi sistema di pensiero complesso⁵. Il problema dell'attenzione è dunque un problema di igiene

⁴ Nella Direttiva del 27 dicembre 2012 si parla espressamente dell'A.D.H.D. come di un *problema dovuto a cause neurobiologiche* che generano difficoltà di pianificazione, di apprendimento e di socializzazione con i coetanei (corsivo mio). La Circolare n. 8 del 6/3/2013 chiarisce l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, ma attribuisce potere discrezionale ai Consigli di classe sull'eventuale adozione di interventi "personalizzati".

⁵ V. Miguel Benasayag, *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*, Erickson, Trento, 2016, pp.68-69. Non è questa la sede per approfondire un tema così complesso. Mi limito quindi a offrire qualche indicazione bibliografica: Philippe Meirieu, *À l'École offrir du temps pour la pensée*, in <https://www.meirieu.com/ARTICLES/esprit-attention.pdf>; Katherine Hayles, *How We Think : Digital Media and Contemporary Technogenesis*, 2012, University of Chicago Press. Quest'ultima fa notare come gli attuali cambiamenti stiano compromettendo l'attenzione profonda utilizzata durante la lettura di un libro o l'osservazione di un oggetto artistico. V. anche Maryanne Wolf, *Proust e il calamari. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.

sociale che solo successivamente diventa neurobiologico. C'è oggi, invece, la tendenza a classificare il comportamento indisciplinato di bambini e ragazzi come una patologia, senza attribuire responsabilità a fattori ambientali e familiari. Tutto ciò conduce spesso a "rispettare" queste caratteristiche perché legittimate dalla diagnosi (che così diventa una classificazione bloccando il ragazzo e impedendogli di migliorare). Se si classifica il problema tra i deficit della persona individuando le cause dirette, quelle neurobiologiche, senza citare le cause remote, il problema assume la natura di una malattia endogena, dunque da curare in tutti i modi possibili. È invece un problema da affrontare in modo collettivo con opportune azioni educative e di prevenzione, ad esempio limitando e controllando l'uso di Tv, videogiochi e strumenti tecnologici⁶. Il compito dell'insegnante, poi, dovrebbe essere quello di inventare dispositivi per incanalare la grande energia di un bambino con problemi di comportamento affinché anche lui/lei possa essere una risorsa per tutti.

Negli Stati Uniti (da lì parte questa ipertrofia del modello medico) queste cure sono giunte fino all'intervento farmacologico (il *Ritalin* somministrato ai bambini iperattivi). La società, il mondo produttivo, le *elites* politiche, i genitori, sono assolti. Il problema è del bambino e lo si deve curare. La medicina, i cui meriti sono indiscutibili e fondamentali per la vita dell'umanità, esce in questo caso fuori dal suo campo specifico e interviene su processi educativi e sociali. Philippe Meirieu la chiama *pedagogia del Ritalin*, quella che, grazie alla chimica, esonera le persone dalle loro responsabilità sociali nei confronti delle nuove generazioni⁷. Si getta un velo sui problemi collettivi nel momento in cui si individualizzano i problemi. Accade così anche nel mondo del lavoro, nei servizi, nelle relazioni interpersonali e di gruppo, nella vita politica, ecc. Non si vede perché il mondo dell'educazione dovrebbe essere esente da questo "spirito del tempo". Ci auguriamo solo che in Italia non si giunga fino alle derive registrate negli Stati Uniti.

Verso la società dei "migliori": i plusdotati

Negli ultimi anni la tendenza nei confronti di questa gestione medico-psicologica dei processi formativi ha fatto ulteriori passi avanti. Si è infatti diffusa la pratica di classificare un altro tipo di deviazione dalla "norma", questa volta verso l'alto: i

⁶ Tutto ciò non deve far dimenticare le opportunità offerte dalla rivoluzione tecnologica. Queste opportunità rischiano di essere vanificate dall'azione pervasiva delle grandi aziende di *marketing* che operano assiduamente per rendere passivo l'utente in modo da renderlo un buon "consumatore".

⁷ V. Philippe Meirieu, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Roma, Aracne, 2018.

cosiddetti *plusdotati*, cioè gli alunni dotati di abilità sopra la media. Per questo, alcuni parlano di talenti, intendendo per talento “una predisposizione particolare e innata che può manifestarsi in una o più aree di vita del bambino. [...] Il termine plusdotazione (o *giftedness*) [...] è usato in due accezioni: per definire soggetti con un livello di abilità generale molto al di sopra della media, oppure soggetti dotati di un talento eccezionale in un campo specifico, come la musica, la matematica o altro.”⁸. Gli allievi plusdotati vengono individuati attraverso prove specifiche, svolte individualmente, su segnalazione dei genitori, o a scuola, in accordo con i docenti, oltre che, naturalmente, con i genitori. Le prove che vengono realizzate e i loro principi non sono resi noti pubblicamente nei particolari, almeno a mia conoscenza. Ci aiuta un articolo dedicato all’esperienza italiana (il cui principale riferimento è il *LabTalento*)⁹ che parla del metodo utilizzato per individuare gli allievi *plusdotati* facendo riferimento al test WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*). Il test WISC è destinato ai ragazzi dai 6 ai 16 anni, mentre per i più piccoli è previsto il test WPPSI (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*)¹⁰. Il test propone ai soggetti prove su competenze cognitive per individuare difficoltà di apprendimento. Non ha solo lo scopo di individuare plusdotati misurando l’intelligenza, ma anche quello di individuare difficoltà di apprendimento: allievi con leggeri deficit intellettivi, con difficoltà nella lettura, nell’espressione scritta, in matematica, difficoltà di apprendimento legate al deficit di attenzione e iperattività, problemi del linguaggio, problemi legati a ferite cerebrali, deficit motori, ecc. Si tratta dunque di uno strumento clinico utilizzato anche per definire un Quoziente di intelligenza in forma numerica. In questo caso, quando si supera il punteggio di 120/130 (in genere, i punteggi sono distinti per campi cognitivi) si parla di *plusdotati* (il che implica, per proprietà transitiva, che chi sta sotto una certa soglia sia considerato *sottodotato*). I test WISC e WPPSI dicono certamente qualcosa sulle abilità cognitive dei soggetti ma hanno dei limiti. In primo luogo, nella loro versione classica non tengono conto della creatività artistica, della socialità, delle emozioni, ecc. Soprattutto, quando sono utilizzati per definire il QI, pretendono di introdurre una misura numerica dell’intelligenza. Sappiamo che sulla definizione di intelligenza non c’è consenso. Non c’è neppure consenso tra l’esistenza di un’intelligenza generale o di una molteplicità di intelligenze.

⁸ V. www.plusdotazione.it. Step – net si definisce “un’Associazione ONLUS italiana di sviluppo, di supporto e di riferimento per il talento, le emozioni e le plusdotazioni”.

⁹ Il LabTalento è stato promosso dal Dipartimento di Scienze del Sistema Nervoso e del Comportamento dell’Università di Pavia.

¹⁰ V. l’articolo di Pietro Pruneddu, “La vita in salita dell’infanzia plusdotata”, in *Pagina 99*, 16 luglio 2016.

La pretesa di “misurarla”, poi, è sbagliata e pericolosa. Sbagliata, perché la teoria del *testing* si fonda su basi tipicamente operazioniste e comportamentiste per cui ciò che conta è la risposta quantificabile, non i processi sotteranei, mentre sono proprio questi processi a qualificare ciò che chiamiamo “apprendimento”. Misurare l’intelligenza è anche pericoloso: il numero, infatti, ha sempre un valore mitopoietico e va gestito con attenzione perché introduce l’effetto indotto di aumentarne oltre misura il valore di fronte agli utilizzatori e ad un’opinione pubblica che non padroneggia il linguaggio dei tecnici. È molto delicato classificare le persone, soprattutto quando la classificazione ha per oggetto la loro intelligenza. L’uso sociale che si può fare di questi dati è imprevedibile e non fa pensare a nulla di buono. Ci auguriamo che i ricercatori italiani che hanno promosso queste iniziative abbiano riflettuto abbastanza sui rischi.

Il progetto STERN : formare il capitale umano

Se si indagano meglio le fonti di questa attenzione alla plusdotazione si incontra lo STERN (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), progetto nato negli Stati Uniti ed utilizzato per indicare i corsi di studio e le scelte educative volte a incrementare la competitività in campo scientifico e tecnologico. In Italia è stato modificato nel progetto STIMA (*Sicurezza, Talento, Intelligenza emotiva, Motivazione ed Autostima*), con cui si cercano di integrare aspetti scientifici ed artistici. Lo scopo è quello di avviare unità didattiche mirate dopo una valutazione dei soggetti. Non mettiamo in dubbio le finalità dell’interessante progetto, ma sorge un dubbio. Se lo scopo del laboratorio è promuovere i talenti, come indicato nel nome, l’azione dovrebbe essere necessariamente più attenta a quella fascia di alunni individuati come plusdotati, magari suddividendo gli allievi ed organizzando attività individualizzate a seconda del gruppo di appartenenza (gruppi di livello). Se è così, più che di promozione dell’inclusione si tratta di promozione delle eccellenze, quelle che andranno a costituire il “capitale umano”¹¹. Anche su questo si dovrebbe fare un po’ di chiarezza. Qui, infatti, siamo nel campo etico-politico delle finalità e delle funzioni delle conoscenze acquisite, un campo che non appartiene solo ai medici e agli

¹¹ Al termine “capitale umano” si fa espressamente riferimento nella pagina web di LabTalenti. Il **capitale umano** è “l’insieme di capacità, competenze, conoscenze, abilità professionali e relazionali possedute in genere dall’individuo, acquisite non solo mediante l’istruzione scolastica, ma anche attraverso un lungo apprendimento o esperienza sul posto di lavoro e quindi non facilmente sostituibili in quanto intrinsecamente elaborate dal soggetto che le ha acquisite” (Dizionario Treccani). La teoria, elaborata dagli economisti, porta con sé una visione riduttiva dell’essere umano, analizzato e formato in funzione della sua utilità al sistema produttivo. Insomma, l’uomo come mezzo e non come fine, invertendo il principio kantiano.

psicologi ma agli insegnanti, agli educatori e a tutta la collettività. È certo che questa attenzione ai talenti risponde ad un sentito bisogno di competizione, un bisogno che viene da molti genitori (quelli che vorrebbero il loro figlio competere fin da subito nella scala sociale proponendogli attività *ad hoc*) e dalle stesse istituzioni che sulla competizione sembrano aver puntato per migliorare i risultati scolastici. Un'offerta che risponde a una domanda e che costituisce dunque un'area da occupare. Un'operazione di *marketing* riuscita.

Il modello medico e gli insegnanti

Quali sono i condizionamenti che questo modello cerca di esercitare sulla pedagogia e dunque su insegnanti ed educatori? Il modello si può sintetizzare in questo modo: bisogna conoscere prima di agire, anche in educazione. Gli insegnanti devono avere a disposizione dati “scientifici”, oggettivi e quantitativi, sui loro allievi per poter meglio intervenire. L’educazione, infatti, serve a costruire l’individuo, il migliore possibile. L’impostazione attribuisce un indubbio potere al medico e allo psicologo. In questo caso, infatti, l’insegnante deve attenersi alle sue indicazioni. Il suo spazio di autonomia diminuisce.

Non dimentico che il modello medico ha avuto molta importanza nella storia dell’educazione, da Itard fino a Maria Montessori. Per un lungo periodo, anzi, il punto di vista medico, sostenendo l’educabilità di tutti (anche di quelli prima dichiarati non educabili), ha contribuito a migliorare i metodi di insegnamento. Lo ha fatto quando l’istituzione scuola, un luogo sacrale, ignorava le differenze in nome dell’alfabetizzazione forzata e dell’educazione civile di grandi masse. I medici si sono così trasformati in educatori offrendo un importante contributo al pedagogia moderna. Oggi siamo di fronte al rischio opposto: l’invasione del modello medico in pedagogia. Un primo segnale dei rischi connessi al modello medico in educazione è stata la vicenda delle classi differenziali, nate nel Novecento con ottime intenzioni e poi diventate ghetti in cui confinare gli allievi “asociali” e con problemi di apprendimento. Sono state fortunatamente sopprese negli anni in cui la parola “uguaglianza” era ancora pronunciabile.

Oggi il modello medico trova nuova linfa. Nella società individualizzata e competitiva che si sta deistituzionalizzando il modello medico è vincente perché rassicura. La misurazione degli stati mentali spesso si rivela essere nient’altro che uno strumento di legittimazione delle disuguaglianze. Le analisi di Bourdieu lo avevano già messo in evidenza alcuni decenni

fa¹². La scuola tornerebbe così ad essere un luogo di riproduzione sociale (i dati sembrano già confermare questa tendenza), annullando le conquiste raggiunte nel corso dei Trenta gloriosi. Si cancella così Don Milani mentre lo si glorifica a parole.

La classificazione e la separazione hanno sempre prodotto ghetti, dorati per alcuni (le future classi dirigenti), di emarginazione sociale per altri. Questi ultimi sono così stati condannati a peggiorare la loro condizione. I processi di classificazione e disciplinamento sociale, come ha osservato Michel Foucault, non seguono le intenzioni, magari anche lodevoli, di chi li ha ideati. Incasellare, controllare, misurare, nella società come in educazione, significa incappare nel rischio di assoggettamento delle persone, promuovendone alcune ed escludendone altre. Le azioni nella società hanno sempre a che fare con equilibri di potere, in questo caso, di *biopotere*, il potere più pervasivo perché apparentemente innocuo.

Quale dovrebbe essere il ruolo dell'educatore, insegnante compreso, per evitare certe derive? Una volta conosciute le leggi dello sviluppo e i risultati di apprendimento degli allievi in un momento specifico (e quindi modificabili nel tempo), è chiamato ad agire, a guardare l'allievo non dal punto di vista del suo passato ma del suo futuro possibile. L'allievo, persona in crescita, è duttile e in continua modifica. L'educatore guarda a ciò che è possibile per l'allievo e non si rinchiude nello sguardo al passato. Organizza "situazioni" in cui l'allievo possa operare mentalmente superando le preconcezioni errate e trasferendo ciò che ha appreso in nuovi contesti. Il processo è accompagnato dalla valutazione formativa, che non è numero né misurazione ma dialogo, relazione, per promuovere l'autoregolazione degli apprendimenti.

Se, al contrario, l'insegnante si fermasse ai dati presunti "scientifici" sulla persona dell'educando (dunque, non solo sui suoi apprendimenti temporanei) l'effetto Pigmalione sarebbe dietro l'angolo. Consciamente o no, si proietterebbe sull'allievo un'immagine che anche lui farà propria, esaltandosi (perché *gifted*) o demotivandosi (perché collocato al gradino più basso). È per questo che un grande educatore del passato, Anton Makarenko, fondatore delle colonie che accoglievano ragazzi delinquenti abbandonati sulla strada a seguito della rivoluzione bolscevica, decise di non leggere più i rapporti che gli inviavano gli psicologi sui nuovi giovani ospiti. Makarenko. Con la sua scelta provocatoria, Makarenko intendeva orientare il suo sguardo su ciò che il ragazzo avrebbe potuto diventare piuttosto che su ciò che era. Tutto ciò non va naturalmente

¹² Ricerche più recenti sembrano confermare il peso delle origini sociali degli allievi sui loro percorsi scolastici. V., ad esempio, Marco Romito, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini e Associati, Milano, 2016.

preso alla lettera. Conoscere è necessario, non pretendendo di avere sotto mano dati “scientifici”, quelli che darebbero agli “esperti” un potere reale sugli educatori, ma dati provvisori sullo stato attuale delle conoscenze al fine di guardare oltre. L’insegnante che diventa un esecutore, un applicatore di protocolli decisi da altri, non sarà mai un buon insegnante perché rinuncerà alla sua credibilità e alla sua responsabilità di adulto. Tutto ciò si accompagna a un altro pericolo, non meno grave: smembrare progressivamente l’istituzione scolastica in una moltitudine di servizi in linea con l’individualismo sociale oggi vincente. È un pericolo reale, facilitato da recenti cambiamenti della scuola con cui si sono individualizzate le responsabilità puntando sulla concorrenza invece che sulla cooperazione tra soggetti e istituzioni: un’azione che ci invita tutti all’impegno personale per ricostituire uno spazio educativo. Lo dobbiamo a noi stessi, ma soprattutto alle nuove generazioni.

La sintesi del nostro impegno personale è riassunta nelle parole con cui Philippe Meirieu apre il suo *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*¹³:

Gli educatori hanno sempre la sensazione di essere al fronte. In effetti lo sono, continuamente, anche se, grazie a un po’ di tregua concessa dai media, i loro avversari sembrano perdere colpi. Sono al fronte, prima di tutto, perché devono ricordare di continuo – soprattutto a se stessi – che nessuno è condannato all’insuccesso o all’esclusione, che tutti possono imparare e crescere, che la trasmissione della cultura non può avere l’obiettivo di selezionare le *élites* ma deve permettere a tutti di raggiungere il piacere di pensare e il potere di agire.

Bibliografia

- Benasayag, Miguel, *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*, Erickson, Trento, 2016.
- Hayles, Katherine, *How We Think : Digital Media and Contemporary Technogenesis*, University of Chicago Press, 2012.
- Meirieu, Philippe, *À l’École offrir du temps pour la pensée*, in <https://www.meirieu.com/ARTICLES/esprit-attention.pdf>.
- Meirieu, Philippe, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Aracne, Roma, 2018 (Edizione originale, *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, ESF éditeur, Paris, 2013).
- Pruneddu, Pietro, “La vita in salita dell’infanzia plusdotata”, in *Pagina 99*, 16 luglio 2016.

¹³ Philippe, Meirieu, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Aracne, Roma, 2018. Ho ripreso da Philippe Meirieu anche la vicenda di Anton Makarenko, citata nell’Appendice del volume. Meirieu parla di “momento Makarenko” in opposizione al “momento Claparède” per contrapporre due approcci pedagogici, uno che guarda al futuro, l’altro che sacralizza il passato dell’allievo.

Romito, Marco, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini e Associati, Milano, 2016.

Maryanne Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.