

# Elementi di epistemologia della pedagogia

Philippe Meirieu

Anche se la pedagogia non è più di moda, non dobbiamo però abbandonare la prospettiva di un lavoro rigoroso su questa disciplina, al contrario. Da parte mia, quando mi trovo di fronte alla domanda: «Che cos'è la pedagogia?», provo a rispondere cercando di spiegare come ho affrontato questo problema nel corso della mia attività. Cerco di spiegare che la difficoltà della questione mi è parsa evidente quando nel 1984 stavo scrivendo la mia tesi di Stato, a cui ho dato il titolo *Apprendere in gruppo*<sup>1</sup>. Lì, a mio parere, si trovano i primi approcci di una riflessione che ho cercato di sviluppare successivamente. Dopo questo lavoro, per circa dieci anni mi sono dedicato a "fare pedagogia" piuttosto che a riflettere sul suo *status epistemologico*. Solo con il mio libro *La pedagogia tra il dire e il fare* (1995)<sup>2</sup> ho affrontato direttamente il problema. Questo testo segna il passaggio da un'idea ancora monolitica, costruita su convinzioni in gran parte mutuate dai "metodi attivi", dall'Educazione Nuova, dal costruttivismo piagetiano e dalla pedagogia differenziata ad un modo di pensare che si fonda sull'analisi dei discorsi pedagogici nel tentativo di comprendere come sono stati costruiti, la loro portata e il loro contributo. Sono stato colpito dalla natura eterogenea di questi discorsi che, negli educatori storici come Pestalozzi, Korczak, Montessori, Freinet e molti altri, sono uno strano miscuglio di testimonianze, professioni di fede, riferimenti a opere scientifiche datate e spesso contestabili, tentativi di catturare l'attenzione, prescrizioni e persino poesie e romanzesco. Ho dunque cercato di scoprire il più possibile come sono stati costruiti.

Da tempo avevo individuato le contraddizioni presenti in alcuni testi pedagogici. Mi riferisco, in particolare, all'opposizione tra la *finalizzazione rivendicata* (bisogna dare un senso ai saperi attraverso una "pedagogia del progetto" che mobiliti gli allievi con attività di gruppo su problemi complessi) e la *formalizzazione necessaria* (bisogna evitare che gli allievi non affrontino i saperi fondamentali e dunque è necessario procedere in modo individualizzato, dal semplice al complesso, con analisi sistematiche e un accompagnamento personale rigoroso).

Questa opposizione, che si ritrova, in particolare, in Célestin Freinet e lo porta a coniugare le ricerche, la corrispondenza e il giornale scolastico, da una parte, con le *bandes enseignantes*, lo schedario individuale e il sistema dei Brevetti dall'altra, mi è sembrata costitutiva della storia della "pedagogia nuova". L'ho sperimentato io stesso negli anni Settanta, quando, come sostenitore sia dei metodi attivi che della pedagogia per obiettivi, tentavo di mettere in atto procedure che coniugavano *finalizzazione* e *formalizzazione*, favorendo il coinvolgimento di tutti gli allievi e garantendo che ciascuno di loro seguisse bene i percorsi di apprendimento.

Grazie al dialogo intellettuale particolarmente fecondo che ho avuto con Daniel Hameline, ho potuto comprendere che ciò che consideravo la prova di una certa incompletezza discorsi pedagogici e della loro insufficiente maturazione teorica era in realtà il segno distintivo della loro specificità e della loro ricchezza.

Da qui è nata un'ipotesi di ricerca che da allora credo di aver confermato: i discorsi pedagogici sono da considerare un particolare genere letterario che, il più delle volte inconsapevolmente, scava nelle contraddizioni con cui l'uomo si deve confrontare quando cerca di educare le nuove generazioni.

<sup>1</sup> Philippe Meirieu, *Itinéraire de pédagogie de groupe. Apprendre en groupe*, Lyon, Chronique Sociale, 1984 (nouvelle édition, 2010). Traduzione italiana: Philippe Meirieu, *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, Firenze, la Nuova Italia, 1987.

<sup>2</sup> Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.

Ciò perché l'educazione ha sia il compito di *guidare*, imposto dalla necessità di preparare un individuo per la società in cui dovrà inserirsi, sia il compito di progettare l'emergere della *libertà* e *l'emancipazione* delle persone. L'educazione si trova così di fronte ad aporie che spesso sono oggetto di polemiche. Si deve rispettare la libertà del ragazzo o si deve esercitare l'autorità su di lui fino a che non sarà in grado di decidere da solo? Ma come possiamo farlo diventare autonomo se non lo consideriamo già tale anche prima che lo diventi completamente? Bisogna far riferimento a ciò che interessa gli allievi con il rischio di dimenticare ciò che è "nel loro interesse"? O dovremmo imporre loro compiti che non hanno alcun significato, con il rischio che solo i più avvantaggiati ne vedano l'importanza? In classe dobbiamo evitare ogni relazione affettiva solo perché la scuola sarebbe un luogo dedicato alla Ragione? Ma come far amare la Ragione se la persona che la rappresenta non è in grado di mostrare le soddisfazioni che porta con sé al punto da farla diventare un punto di riferimento, anche oggetto di investimento affettivo? Si potrebbero citare molti esempi di questo tipo. Ce n'è una gran quantità.

In realtà, l'educazione - se sappiamo ascoltare i discorsi pedagogici - è un'attività di per sé contraddittoria. È comprensibile, quindi, che sia oggetto di dibattiti molto vivaci nell'opinione pubblica soprattutto tra coloro che non hanno a che fare quotidianamente con il compito di educare o che spendono le loro energie per eliminare contraddizioni che considerano insopportabili. Ci si colloca così nella logica dell' *aut ... aut*: o l'autorità o la libertà; o la cultura imposta o l'animazione socio-culturale totemizzata; o una valutazione rigorosa dei risultati o un accompagnamento compassionevole delle persone; o la lezione o il lavoro di gruppo; o il metodo sillabico o il metodo globale per imparare a leggere, ecc.

Tuttavia, ciò che testimoniano gli educatori storici non appena si affronta un'analisi epistemologica rigorosa delle loro affermazioni, è l'inutilità di queste dispute e la possibilità di superarle. Per loro le contraddizioni sono fruttuose quando offrono spazio all'invenzione, alla creazione e allo sviluppo di metodi che ci permettano di andare avanti su due aspetti contemporaneamente mantenendo una tensione tra di loro. Se ci si attenesse a uno solo di essi ci si condannerebbe all'immobilità. I discorsi pedagogici vanno quindi intesi come uno sforzo, più o meno riuscito a seconda dei casi, di elaborare dispositivi capaci di realizzare concretamente l'attività educativa in una specifica situazione e in un preciso momento.

Si collocano nel "mezzo", nel senso aristotelico del termine, in un "mezzo" che non è un "centro", in questa tensione che non è un punto di equilibrio definitivamente stabilizzato, ma che permette, allo stesso tempo, di guidare e di emancipare, di trasmettere conoscenze e di permettere il loro superamento, di accettare la necessaria dipendenza dall'autorità e di apprendere come quest'ultima sia rispettabile solo se è legittima, di basarsi su ciò che l'allievo già conosce e su ciò che lo interessa, senza mai perdere di vista la necessità di aprire nuovi orizzonti.

È per questo che Joseph Jacotot cerca di impostare metodi di apprendimento in cui la persona obbedisce e si libera allo stesso tempo. È per questo che Ferdinand Buisson difende la necessità di praticare la documentazione e la sperimentazione in cui il ragazzo può, allo stesso tempo, "accettare la legge delle cose" e "emanciparsi dalla legge imposta da un modello verticale". È per questo che Makarenko riesce a superare la contraddizione tra la necessità di punire uno studente che mette a rischio il funzionamento del gruppo e la necessità di non escluderlo e abbandonarlo.

Una volta accettata questa ipotesi sullo statuto dei discorsi pedagogici, è necessario intraprendere un triplice compito. In primo luogo, dobbiamo *riabilitare i testi del patrimonio pedagogico* e riproporli per uno studio rigoroso, non ponendoci sempre la domanda: «che cosa ci insegnano e che cosa potremmo applicare oggi con i nostri alunni?», ma piuttosto: «Come quegli educatori hanno affrontato le contraddizioni educative che hanno dovuto superare e quale approccio hanno adottato per affrontarle? Quali dispositivi hanno proposto per sostituire rigide opposizioni ideologiche con la

concretezza della temporalità educativa? Che cosa ci insegna tutto ciò sulle pratiche che potremmo far nostre e sui dispositivi che potremmo a nostra volta utilizzare?».

Una volta fatto questo lavoro - un lavoro di epistemologia del discorso pedagogico in senso stretto - diventa possibile costruire una *metapedagogia* che abbia l'obiettivo di fornire agli educatori un inventario ragionato e contestualizzato dei contributi dei discorsi pedagogici.

Questi ultimi, se non vogliono consegnarsi a una sorta di totalizzazione hegeliana "oggettiva" e "definitiva", dovranno inevitabilmente incarnarsi in nuovi discorsi pedagogici, anch'essi compositi, e fare i conti con un contesto, con gli attori, con la difficoltà di farsi ascoltare e la necessità di raggiungere coloro che vanno in classe tutti i giorni. Ovviamente, non c'è nulla di definitivo. Sarà necessario riprendere l'analisi epistemologica di questi discorsi. È in questo modo - si spera - che le cose progrediranno.

È un eufemismo affermare che questo modo di procedere è oggi minoritario - quando non è addirittura escluso - nelle "scienze dell'educazione". Queste ultime guardano con condiscendenza al patrimonio educativo, incapaci, il più delle volte, di ascoltarne il messaggio e di coglierne il significato. Esse approfondiscono, essenzialmente la didattica, la sociologia o la filosofia, tutte discipline perfettamente legittime, ovviamente, ma che difficilmente riescono a confrontarsi con la realtà educativa e a orientare utilmente gli educatori. La didattica - tranne quando è praticata in modo aperto ed è in grado di far proprie le domande pedagogiche - è bloccata nelle analisi positiviste, immaginando che sia sufficiente una buona "trasposizione" perché la trasmissione avvenga magicamente. Essa trascura sistematicamente ciò che - fortunatamente! - è il problema di tutta l'educazione: la questione del soggetto. La sociologia, dal canto suo, analizza giustamente le difficoltà oggettive di fronte a cui si trova l'educatore, ma nella maggior parte dei casi mette in relazione gli *input* e gli *output* (essenzialmente, le condizioni socio-economiche degli studenti e il loro rendimento scolastico) senza aprire "la scatola nera" e guardare come, nella vita di tutti i giorni, si gestiscono le contraddizioni tra la cultura della società e quella della scuola, tra il dato e l'acquisito. Quanto alla filosofia, essa controlla tutto questo dall'alto e, salvo rare eccezioni, resta sempre incapace di pensare concretamente le situazioni educative: ripropone la tesi - del tutto giustamente e sulle orme di Hannah Arendt - che non si deve dare per scontato che lo studente sia già un soggetto autonomo ma non ci dice nulla sul modo in cui può avvenire il passaggio dall'assoggettamento all'emancipazione e sul ruolo che gli educatori possono svolgere in questo senso.

È fondamentale, in queste condizioni, non abbandonare il campo della pedagogia. Ho cercato di farlo con *Fare la Scuola, fare scuola*<sup>3</sup>, che è allo stesso tempo un trattato di *metapedagogia* e un discorso pedagogico per l'attualità. Ma, naturalmente, molto resta da fare.

27 maggio 2006

(traduzione dal francese di Enrico Bottero)

---

<sup>3</sup> Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, Franco Angeli, 2015 (edizione originale: *Faire l'École faire la classe*, Paris, ESF, 2004).