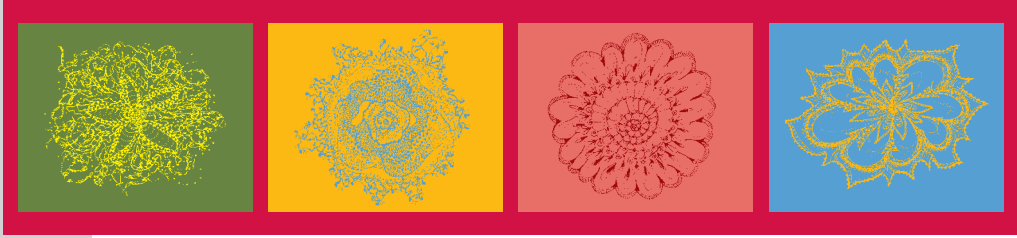

Philippe Meirieu

Fare la Scuola, fare scuola

Democrazia e pedagogia

il mestiere della pedagogia

FrancoAngeli

Il mestiere della pedagogia

Collana diretta da Massimo Baldacci

La collana *"Il mestiere della pedagogia"* si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i *problemi* delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i *problemi educativi* nella loro *concretezza storico-sociale*, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui *problemi dell'educazione*, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle *ricerche educative*, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai *paradigmi educativi*, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curricolo e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.

Il mestiere della pedagogia

Collana diretta da Massimo Baldacci

René Barioni, *Haute École Pedagogique, Losanna*
Luciana Bellatalla, *Università di Ferrara*
Fabio Bocci, *Università Roma Tre*
Franco Cambi, *Università di Firenze*
Enzo Catarsi, *Università di Firenze*
Giorgio Chiosso, *Università di Torino*
Enza Colicchi, *Università di Messina*
Michele Corsi, *Università di Macerata*
Mercedes Cuevaz López, *Universidad de Granada*
Francisco Diaz Rosas, *Universidad de Granada*
Liliana Dozza, *Università di Bolzano*
Silvia Fioretti, *Università di Urbino*
Massimiliano Fiorucci, *Università Roma Tre*
Franco Frabboni, *Università di Bologna*
Eliana Fraeunfelder, *Università di Napoli*
Patrizia Gaspari, *Università di Urbino*
Giovanni Genovesi, *Università di Ferrara*
Cosimo Laneve, *Università di Bari*
Isabella Loiodice, *Università di Foggia*
Umberto Margiotta, *Università di Venezia*
Carlo Marini, *Università di Urbino*
Berta Martini, *Università di Urbino*
Maria Chiara Michelini, *Università di Urbino*
Franco Nanetti, *Università di Urbino*
Riccardo Pagano, *Università di Bari*
Franca Pinto Minerva, *Università di Foggia*
Mario Rizzardi, *Università di Urbino*
Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*
Roberto Sani, *Università di Macerata*
Vincenzo Saracino, *Seconda Università di Napoli*
Giuseppe Spadafora, *Università della Calabria*
Francesco Susi, *Università Roma Tre*
Giuseppe Trebisacce, *Università della Calabria*
Simonetta Ulivieri, *Università di Firenze*
Angela Maria Volpicella, *Università di Bari*
Miguel Zabalza, *Universidad de Santiago de Compostela*

Ogni volume è sottoposto a referaggio a "doppio cieco".
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

Philippe Meirieu

Fare la Scuola, fare scuola

Democrazia e pedagogia

il mestiere della pedagogia

FrancoAngeli

Titolo originale: *Faire l'École, faire la classe. Démocratie et pédagogie*
© 2011 ESF Éditeur, Francia, febbraio 2011. Tutti i diritti riservati

Traduzione italiana a cura di Enrico Bottero

Progetto grafico di copertina: Elena Pellegrini
Immagini di copertina: Giuseppina Spadaro

Copyright © 2015 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Prefazione all'edizione italiana, di *Enrico Bottero* pag. 15

Pedagogia e democrazia. *Prefazione alla nuova edizione* » 21

1. Verso un'epistemologia dei discorsi pedagogici » 21
2. "Fare la Scuola" e "fare scuola" in democrazia » 24

Introduzione. *Tempo di bilanci* » 29

Parte prima
La Scuola: principi per un'istituzione

Principio n. 1

La Scuola non è solo un servizio, è anche un'istituzione » 35

Principio n. 2

In democrazia i principi fondanti della Scuola possono essere individuati soltanto nelle condizioni di possibilità dell'esercizio democratico » 39

Principio n. 3

Oggi l'istituzione scolastica esiste solo se i suoi protagonisti incarnano tutti i giorni i principi che la ispirano » 44

Principio n. 4

La missione fondante della Scuola è di trasmettere alle giovani generazioni i mezzi per garantirsi il loro futuro e quello del mondo » 48

Principio n. 5

La trasmissione che avviene a Scuola si realizza in forma obbligatoria, progressiva ed esaustiva » 52

Principio n. 6

La storia della Scuola e la storia della pedagogia sono la testimonianza dell'ambizione degli uomini a non escludere nessuno dal processo di trasmissione pag. 57

Principio n. 7

Essendo fondata su un obiettivo di universalità, la Scuola non è uno spazio privato, ma uno spazio pubblico » 61

Principio n. 8

Avendo un obiettivo di universalità, la Scuola è incompatibile con la ricerca di una qualsivoglia omogeneità, ideologica, sociologica, psicologica o intellettuale » 64

Principio n. 9

Per poter costituire uno spazio pubblico orientato alla trasmissione delle conoscenze, la Scuola deve sospendere violenza e seduzione collocando al centro della propria organizzazione le esigenze di esattezza, precisione e verità » 68

Principio n. 10

Per costruire uno spazio pubblico che ha il compito della trasmissione delle conoscenze, la Scuola deve sospendere l'obbligo di produrre e far propria l'idea secondo cui è sempre più importante comprendere che riuscire nei compiti assegnati » 72

Principio n. 11

Poiché comprendere è più importante che riuscire nel compito, la Scuola è un luogo in cui ci si deve poter sbagliare senza correre alcun rischio » 76

Principio n. 12

La Scuola deve essere il rimedio ai suoi stessi problemi » 80

Principio n. 13

La Scuola è laica in quanto contribuisce a liberare tutti coloro che la frequentano da ogni forma di esproprio della mente critica » 83

Principio n. 14

La Scuola della Repubblica, formando i cittadini di uno Stato democratico per un mondo solidale, è l'istituzione che deve coniugare integrazione, emancipazione e promozione dell'umanità » 88

Parte seconda
L'insegnante: tensioni per un mestiere

Tensione n. 1

Tra educabilità e libertà, tra onnipotenza dell'adulto e impotenza dell'insegnante, impegnarsi a creare le migliori condizioni affinché l'allievo mobiliti la sua libertà di apprendere pag. 95

1. L'educabilità è il postulato fondamentale di ogni pratica educativa » 95
2. L'ossessione dell'educabilità conduce a esiti pericolosi » 96
3. Per garantire la dimensione educativa dell'insegnamento è necessario affermare la libertà di imparare » 97
4. Fissarsi sulla libertà di imparare può costituire un alibi per rifugiarsi nella rinuncia pedagogica » 98
5. Gli educatori devono ipotizzare l'educabilità di tutti e, nello stesso tempo, rispettare la libertà di apprendimento di ciascuno » 99

Tensione n. 2

Tra trasmissione di un sapere già definito e libera scoperta delle conoscenze, tra obbligo di imparare e rispetto dell'interesse dell'allievo, far sorgere le domande e scoprire la genesi delle conoscenze » 101

1. Nessun allievo può decidere ciò che deve imparare » 101
2. I saperi imposti diventano presto un fine in sé » 102
3. Ogni vero apprendimento richiede che sia messo in moto l'interesse dell'allievo » 103
4. Se eretta a principio assoluto, l'attenzione all'interesse degli allievi rende molto incerti i risultati di apprendimento » 104
5. I saperi scolastici posso ritrovare il loro "sapore" quando se ne ripercorre la genesi » 105

Tensione n. 3

Tra formalizzazione enciclopedica e sottomissione al desiderio di imparare, tra primato del programma e primato del progetto, proporre situazioni-problema diverse tra loro » 107

1. Per essere coerenti con i principi della Scuola, le conoscenze perseguite devono essere oggetto di una programmazione rigorosa » 107
2. I tempi di realizzazione del programma sono vissuti come estranei ai tempi di apprendimento dell'allievo » 108
3. Per il soggetto che impara viene sempre prima il progetto » 109
4. I progetti sono in relazione alle persone e alla loro storia » 110

5. L'insegnante deve proporre progetti diversi concepiti in modo che gli allievi possano farli propri e incontrare, durante il percorso, un obiettivo-ostacolo, un aiuto decisivo per realizzare l'apprendimento pag. 111

Tensione n. 4

Tra riferimento a ciò che l'allievo sa già fare e conflitto cognitivo con le conoscenze precedenti, tra utilizzo di ciò che si sa e scoperta di nuovi mondi, organizzare aperture e allargare il campo delle possibilità » 114

1. Ogni apprendimento parte da ciò che l'allievo sa già fare e dalle strategie che gli sono più familiari » 114
2. L'adattamento sistematico a ciò che si sa già si trasforma in chiusura, perché blocca lo sviluppo del soggetto e la scoperta del nuovo » 116
3. Solo il superamento delle conoscenze precedenti può liberare da ogni forma di fatalismo » 117
4. La rottura con i dati già presenti, con i centri di interesse, con le conoscenze acquisite, con i metodi di lavoro di un soggetto genera blocchi » 119
5. Grazie a un insieme di continuità e discontinuità, di consapevolezza delle conoscenze acquisite e di proposta di nuovi progetti, l'attività pedagogica aiuta il soggetto ad accettarsi e a superare se stesso » 120

Tensione n. 5

Tra obbedienza a un ordine prefissato e pratica della democrazia a Scuola, tra rispetto scrupoloso dell'ordine scolastico e autogestione pedagogica, formare alla cittadinanza in modo graduale e sistematico » 124

1. La Scuola deve formare cittadini e non può pensare che questa formazione sia già stata realizzata, perché in questo modo c'è il rischio di non realizzarla mai » 124
2. Gli allievi non possono giungere per miracolo (il giorno che escono dalla Scuola o quello della loro maggiore età) allo *status* di cittadini senza essere stati preparati » 126
3. La preparazione alla cittadinanza si deve realizzare facendone gradualmente esperienza » 127
4. L'esercizio sistematico della cittadinanza in classe elimina il dislivello necessario a ogni forma di trasmissione e compromette la funzione stessa della Scuola » 128

5. Nella Scuola la formazione alla cittadinanza deve realizzarsi nel quadro di spazi e tempi definiti dall'adulto in funzione del livello di sviluppo degli allievi e in modo che essi possano gradualmente comprendere che "l'obbedienza alla legge che ci si è data da se stessi è libertà" pag. 130

Tensione n. 6

Tra imposizione e libertà di iniziativa, tra accompagnamento rigoroso ed emancipazione necessaria, realizzare un processo di costruzione dell'autonomia coniugando per ciascun obiettivo sostegno e distanziamento, vicinanza e lontananza » 134

1. La Scuola deve offrire un contesto preciso composto di vincoli e di risorse che strutturano e sostengono il progresso di ogni allievo » 134
2. L'obiettivo della Scuola è permettere a ogni allievo di fare a meno di ogni forma di tutela e di acquisire così l'autonomia » 135
3. L'acquisizione dell'autonomia non è il frutto di un *transfert* automatico, spontaneo e unificato delle competenze apprese a Scuola » 136
4. La formazione all'autonomia richiede una formazione della volontà che attraversi tutti gli aspetti dell'attività a Scuola » 138
5. L'autonomia è un principio regolatore dell'azione pedagogica e presuppone la stretta articolazione tra sostegno e presa di distanza » 140

Tensione n. 7

Tra la necessaria assunzione di rischi e l'indispensabile rinvio critico, tra l'inibizione dell'azione e la sua realizzazione, imparare a passare il desiderio al vaglio della coscienza » 142

1. Ogni apprendimento è legato a un desiderio e richiede un'assunzione di rischi » 142
2. Ogni assunzione di rischio può costituire un pericolo sia per la persona coinvolta sia per l'ambiente che la circonda » 143
3. La Scuola deve insegnare agli allievi a controllare la soddisfazione immediata dei desideri e a non cedere alla tentazione di passare continuamente all'azione » 145
4. La sospensione dell'azione immediata non ha alcun valore educativo se è il risultato di una forma di inibizione o di una cieca sottomissione a un obbligo » 147
5. L'educatore deve riconoscere la legittimità del desiderio che il ragazzo porta con sé aiutandolo a liberarsi dalla tentazione dell'onnipotenza » 148

Tensione n. 8

Tra gruppi omogenei e gruppi eterogenei, tra adattamento ai bisogni di ciascuno e arricchimento di tutti grazie alle differenze, incrociare continuamente le tipologie di raggruppamento pag. 151

1. Ogni allievo ha bisogno di essere considerato nella sua diversità e di essere messo insieme ad altri affinché tutti siano presi in carico in funzione dei loro bisogni specifici e comuni » 151
2. I raggruppamenti omogenei rischiano di perpetuarsi e di produrre effetti di chiusura o addirittura dei ghetti » 153
3. Per potersi arricchire grazie alle differenze, ogni allievo ha bisogno di lavorare con altri con diversi livelli, sensibilità e strategie di apprendimento » 154
4. I gruppi omogenei utilizzati in modo sistematico presentano difficoltà di gestione che, a seconda delle discipline e degli obiettivi da raggiungere, possono compromettere i risultati dell'apprendimento » 156
5. La Scuola deve coniugare gruppi omogenei e gruppi eterogenei variando i criteri di raggruppamento » 157

Tensione n. 9

Tra pianificazione necessaria e decisione improvvisa, imparare a esercitare il giudizio pedagogico e ad agire con discernimento » 161

1. Come ogni professionista l'insegnante deve avere a disposizione modelli che lo aiutino a pensare e organizzare l'azione » 161
2. I modelli professionali possono fallire se vengono utilizzati in una prospettiva "applicazionista" che dimentica di prendere in considerazione la specificità dei contesti e delle reazioni delle persone » 164
3. L'insegnante deve essere capace di prendere decisioni e adattarsi continuamente a situazioni impreviste » 165
4. In campo pedagogico e didattico, non è né possibile né auspicabile prendere continuamente decisioni » 166
5. L'insegnante deve unire l'uso di modelli, l'utilizzo di abitudini e la necessaria capacità di reazione per prendere decisioni pertinenti e consapevoli sulla posta in gioco » 168

Tensione n. 10

Tra obbligo dei risultati e obbligo dei mezzi, occorre decidere collettivamente indicatori di riuscita » 171

1. La Scuola non può ignorare la domanda sociale e politica per non perdere credibilità di fronte alla Nazione » 171

2. L'obbligo dei risultati è in contrasto con il principio insito in ogni processo educativo e può condurre l'istituzione scolastica all'implosione pag. 172
3. La Scuola deve assumere come principio organizzativo l'obbligo dei mezzi » 173
4. Se gli insegnanti non si preoccupano dei risultati che ottengono, si deresponsabilizzano e non combattono le diverse forme di fatalismo » 175
5. La Scuola deve definire indicatori di valutazione conformi alle sue finalità » 176

Tensione n. 11

Specialista dei saperi da insegnare ed esperto in pedagogia, l'insegnante arricchisce continuamente la sua capacità di agire attraverso la stretta interazione tra questi due campi » 180
1. L'insegnante deve padroneggiare perfettamente i saperi che è chiamato a trasmettere » 180
2. L'insegnante non può fare a meno della riflessione pedagogica » 181
3. La pedagogia non può ignorare i vincoli presenti in ogni contesto di insegnamento » 184
4. La programmazione didattica entra inevitabilmente in conflitto con l'imprevisto, il quale impone di pensare i problemi in termini pedagogici » 185
5. La riflessione pedagogica e la riflessione sui contenuti di insegnamento si alimentano reciprocamente » 186

Scheda n. 1

Tabella sintetica – e incompleta – delle tensioni che fondano l'attività pedagogica » 189

Scheda n. 2

Esercizi di approfondimento » 192

Scheda n. 3

Griglia di analisi della pratica » 194

Parte terza
La classe: riferimenti per una pratica

Coordinata n. 1

Per creare le condizioni in cui tutti possano imparare, la classe viene organizzata come uno spazio "libero da minacce" pag. 199

Coordinata n. 2

Nella classe i tempi e i luoghi sono specifici e si riferiscono ad attività da realizzare e a comportamenti attesi ben individuati » 202

Coordinata n. 3

La successione dei tempi e degli spazi è oggetto di rituali che aiutano a far emergere negli allievi le posture mentali necessarie » 205

Coordinata n. 4

Le posture mentali richieste agli allievi sono decise tenendo conto del lavoro programmato dalla Scuola » 208

Coordinata n. 5

Il lavoro in classe si realizza su oggetti. Un oggetto qualsiasi diventa oggetto di conoscenza quando è in grado di resistere all'onnipotenza dell'immaginario e si costituisce come realtà esterna al soggetto permettendogli di esprimersi su quel contenuto » 211

Coordinata n. 6

La presenza di oggetti che esercitano un ruolo di mediazione permette di de-psicologizzare la relazione educativa. Gli oggetti allentano i conflitti e conferiscono autorità alla parola dell'insegnante » 214

Coordinata n. 7

La classe è il luogo in cui l'importanza di una parola non è determinata dal ruolo di colui che la pronuncia » 217

Coordinata n. 8

La vita della classe è sempre riferita agli apprendimenti preparati e organizzati dall'insegnante » 219

Coordinata n. 9

Il lavoro richiesto viene reso esplicito con delle consegne. La chiarezza e la precisione delle consegne condizionano la riuscita nell'apprendimento » 221

Coordinata n. 10

Le consegne rinviano sempre alla rappresentazione del compito da realizzare e alle attività mentali richieste per svolgerlo pag. 223

Coordinata n. 11

Il compito aiuta l'allievo a mettersi in situazione di progetto. Il compito deve essere compreso e utilizzato in quanto tale » 225

Coordinata n. 12

Il compito da realizzare non è, in se stesso, l'obiettivo da raggiungere. È piuttosto l'obiettivo che deve essere valutato attraverso il compito » 227

Coordinata n. 13

L'impegno in un nuovo compito permette sia di mobilitare l'allievo sia di verificare l'acquisizione di una conoscenza » 230

Coordinata n. 14

La valutazione individuale è la pietra miliare dell'efficacia delle attività a scuola. Questa valutazione non viene pensata per mettere l'allievo in competizione con gli altri ma per aiutarlo a darsi nuove sfide e ad affrontarle » 232

Coordinata n. 15

Il lavoro a piccoli gruppi deve essere alternato con l'organizzazione di intergruppi per garantire che tutti possano partecipare nei gruppi iniziali e favorire la verifica e lo scambio delle conoscenze apprese » 235

Coordinata n. 16

A Scuola l'esigenza di realizzare lavori di qualità deve caratterizzare tutte le attività. Questa esigenza deve esser fatta propria da ogni allievo come strumento per superare se stesso e giungere alla piena realizzazione di sé » 237

Coordinata n. 17

Per aiutare l'allievo a progredire, l'insegnante tiene conto del suo livello iniziale, ma si accorda con lui per aiutarlo a superarsi » 239

Coordinata n. 18

La differenziazione pedagogica consiste nell'azione di diversificare le attività in modo tale che ciascun allievo sia guidato nei suoi percorsi di apprendimento e accompagnato nell'acquisizione dell'autonomia » 242

Coordinata n. 19

La classe, nel complesso delle sue attività, è apprendimento della democrazia. Ciò che si fa a scuola deve essere di aiuto agli allievi per apprendere a costituirsi come collettivo, a individuare gli oggetti su cui possono decidere, a definire le regole che rappresentano il bene comune e ad applicarle con continuità pag. 245

Coordinata n. 20

Le sanzioni non contribuiscono a escludere dalla classe ma alla piena integrazione. Esse riconoscono all'allievo la responsabilità dei suoi atti e, allo stesso tempo, gli permettono di ritornare nel collettivo da cui si è escluso » 248

Scheda n. 4

Per favorire l'osservazione, l'analisi e la regolazione delle pratiche in classe » 251

Scheda n. 5

Un breve strumento per ideare, osservare e regolare una sequenza di apprendimento » 254

Conclusione » 259

1. Cinque cantieri e un'urgenza per la Scuola » 259
2. Cinque cantieri fondamentali » 258
3. Verso una vera cultura comune » 266

Conclusione – Sul sito www.meirieu.com. è possibile trovare strumenti utili per proseguire il lavoro suggerito da questo testo (in particolare, per quanto riguarda la traduzione operativa sia in classe che in un contesto di formazione). Alcuni di questi strumenti sono disponibili in lingua italiana sul sito www.enricobottero.com.

Prefazione all'edizione italiana

di Enrico Bottero

Per Philippe Meirieu parla la sua vita. Meirieu ha iniziato la sua carriera come insegnante e dopo essere diventato professore in Università ha mantenuto un costante contatto con la scuola e le realtà educative. Per un certo tempo ha anche voluto tornare a insegnare (in scuole "difficili") per non perdere il contatto con la realtà viva dell'insegnamento. Ha poi partecipato all'elaborazione di importanti riforme della scuola in Francia. La sua attività, ampiamente documentata nelle sue pubblicazioni (ormai tradotte in molte lingue), è segnata da un percorso con elementi di continuità e di discontinuità secondo una precisa linea evolutiva. Negli anni Ottanta l'attenzione di Meirieu era centrata soprattutto sulle possibilità e sui modi di coniugare la pedagogia per obiettivi (approfondita alla scuola di Daniel Hameline) con la necessità di mobilitare gli allievi organizzando situazioni didattiche ricche di senso (metodi attivi) e tenendo conto delle differenze individuali (pedagogia differenziata). Il frutto di questa ricerca è documentato in alcune importanti pubblicazioni: *Itinéraire de pédagogies de groupe* (1984), *L'école, mode d'emploi* (1985) e *Apprendre… oui, mais comment* (1987)[1]. Nel corso degli anni Novanta Meirieu sposta il centro della sua riflessione sulla specificità dei discorsi pedagogici interpretandoli come lo sforzo continuo di affrontare la complessità dell'azione educativa. La pedagogia, a suo parere, è destinata a convivere nella tensione tra esigenze contrapposte, tra il dire e il fare, tra i propositi, le intenzioni formative e la necessità di confrontarsi con l'altro, l'allievo e l'educando. Del resto, come ricorda lui stesso, era quanto diceva Maria Montessori quando ricordava la richiesta cruciale che il bambino ri-

[1] Il primo e il terzo di questi volumi sono stati tradotti in italiano: Philippe Meirieu, *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, Firenze, La Nuova Italia, 1987; Philippe Meirieu, *Imparare… sì, ma come?*, Bologna, Cappelli, 1990. Entrambi questi volumi non sono più disponibili.

volge all'adulto: "Aiutami a fare da solo". Un ossimoro, una contraddizione insita nel rapporto educativo, a ogni livello e in tutti i contesti, combattuto tra l'esigenza di educabilità e la necessità di rispettare la libertà dell'altro. Il frutto di questa riflessione sulla natura dell'azione educativa è *La pédagogie entre le dire et le faire* (1995), un'opera densa e ricca in cui Meirieu analizza le contraddizioni alla luce dei testi degli educatori e degli insegnanti che le hanno affrontate. A suo parere, infatti, questi testi non sono solo documenti utili come opere d'archivio storico, ma le tracce viventi che ci raccontano come gli uomini, soprattutto a partire dall'epoca moderna, si siano attivati per aiutare a crescere i bambini, i ragazzi e gli adolescenti. Questi testi costituiscono un patrimonio di saperi, di pratiche, di successi, di insuccessi e di responsabilità. Gli educatori si sono interrogati sia sulle conoscenze da trasmettere sia sui metodi da utilizzare per farlo. Sia le une che gli altri, secondo Meirieu, non sono un fatto neutro, oggettivo: "Non c'è neutralità in pedagogia. Perché ogni volta che si insegna a ragazzi, adolescenti o adulti si trasmette una determinata visione del mondo, determinati rapporti tra gli uomini e anche una determinata etica"[2]. Va dunque riconsiderato lo statuto epistemologico di una pedagogia che si pretende scientifica perché in fondo essa deve riconoscere il suo fondamento etico[3], deve rinunciare a ogni certezza nell'azione didattica mettendo al centro delle sue pratiche e delle sue riflessioni la formazione di decisioni responsabili e la capacità di inventare metodi e dispositivi (il che non significa, naturalmente, rinunciare ai modelli che ci offre la ricerca didattica, ma farne l'uso adeguato nei contesti formativi).

Con *Faire l'École, faire la classe* Meirieu tenta di rendere operative queste riflessioni concentrandosi specificamente sulla scuola. Gli sviluppi della sua attività erano finora poco conosciuti in Italia. La presente pubblicazione colma dunque una lacuna, almeno in parte[4]. Qui le tensioni che fondano l'azione educativa a scuola vengono indagate in modo sistematico analizzandone le conseguenze nella quotidiana attività didattica. In questo senso, si tratta di un vero strumento di lavoro sia per coloro che si stanno formando alla professione di insegnante sia per quegli insegnanti, ci auguriamo molti, che vogliano comprendere meglio ciò che accade nelle loro classi e come affron-

[2] Cfr. Philippe Meirieu, *Pédagogue: de Pestalozzi à Freinet, Makarenko, Montessori…*, in Michele Mainardi, Adolfo Tomasini, *Con la scuola per la dignità – Incontro con Philippe Meirieu e Jean-Pierre Pourtois*, 2000, Bellinzona, Centro didattico cantonale, p.119. Il testo è disponibile anche al seguente indirizzo: meirieu.com/LIVRESEPUISES/conlascuola.pdf.

[3] Cfr. Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer. Étique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991.

[4] Negli ultimi vent'anni sono state pubblicate in italiano alcune opere di Meirieu di indubbio interesse e frutto dei suoi molteplici interessi. Mancavano però finora quelle più organiche e rappresentative della sua ricerca recente.

tare i problemi nella quotidianità dell'azione didattica. Per questa ragione, il testo comprende anche domande, esempi, esercizi che potranno essere utilizzati sia in un contesto di formazione che nel corso della periodica riflessione sul proprio lavoro.

Il libro è coerente con lo spirito che lo anima anche nella forma e nello stile. Non ha infatti solo la forma del saggio argomentativo. È anche un racconto, un vero "romanzo di formazione" permeato dell'esperienza e della passione pedagogica del suo autore. È Meirieu uomo ed educatore che viene fuori qui, ancor prima del ricercatore e del professore di Università. I due sono in fondo la stessa persona. Tutto questo rende il libro non solo utile ma anche di gradevole lettura.

Per fare scuola è anche necessario avere una Scuola. Oggi è più che mai importante "fare la Scuola", riscoprirne i principi fondanti. Qual è la Scuola che può garantire le migliori condizioni per "fare scuola"? Meirieu parte dalla constatazione della crisi della Scuola come istituzione, sempre più ridotta a semplice servizio, spesso consegnato alle logiche mercatistiche della concorrenza, in Italia (Paese dalle istituzioni storicamente deboli) ancor più che nella Francia laica e repubblicana cui fa riferimento l'autore. A fronte di ciò, la sfida di Meirieu non è né a favore della logica della concorrenza, vera e propria dismissione dei principi fondanti la scuola pubblica, né del nostalgico ritorno a un modello, quello della Scuola istituzione verticale, ormai impraticabile e non privo di limiti. Egli è a favore di una Scuola pubblica che, promuovendo l'apprendimento del pensiero, tenda a formare cittadini attenti al "bene comune". Non si tratta di una scelta irrealistica e fuori tempo, come intende far credere una visione, oggi prevalente, tutta centrata sulla scuola "produttiva". A ben guardare, anzi, è proprio il tipo di scuola che, invece di rassegnarsi a consegnare agli interessi privati il bene collettivo, sa gettare lo sguardo oltre l'oggi, al futuro della società e delle nuove generazioni. È sotto gli occhi di tutti il rischio di precipitare in una società sempre più frantumata e parcellizzata grazie alle spinte consumistiche, a un individualismo che tende sempre più a escludere l'altro, al ritorno di riflessi identitari, etnici e comunitari. Per scongiurare queste derive, sono necessari luoghi in cui soggetti diversi per origine sociale e familiare, appartenenza religiosa o etnica imparino e imparino continuamente a vivere insieme. Nella crisi verticale delle agenzie e istituzioni storicamente impegnate a rendere coesa la società costruendo solidarietà e patto di cittadinanza, la Scuola pubblica resta oggi uno dei pochi punti di riferimento. Di tutto questo, dei principi di una Scuola istituzione per l'oggi, Meirieu si occupa nella prima parte del libro mettendo alcuni punti fermi che molti, soprattutto in Italia, sembrano aver dimenticato. È in questo quadro che va collocato il dibattito francese tra "repubblicani" e

"democratici". Alcuni intellettuali d'oltralpe, in nome del repubblicanesimo[5], hanno polemizzato con Philippe Meirieu, individuandolo come il più autorevole rappresentante di quella pedagogia che avrebbe contribuito a degradare i valori repubblicani mettendo al centro l'allievo invece dell'insegnante ed enfatizzando il metodo a danno dei contenuti che la Scuola dovrebbe trasmettere. Meirieu, qui e ancor più compiutamente in altre occasioni, ha ampiamente risposto a questi attacchi[6]. Nello specifico si deve ricordare che, quando parla di Scuola istituzione, Meirieu non pensa affatto a uno Stato formatore alle virtù civiche ed educatore, come fu nel passato, ma a un luogo in cui, in linea con i principi democratici, l'azione educativa o civica è solo indiretta, non impositiva di un credo (sia pur laico). Questa azione passa attraverso la discussione e la pratica del rispetto con regole non dettate autoritativamente ma frutto di costante elaborazione collettiva. La Scuola istituzione della democrazia, che non guarda al passato ma neppure si consegna a logiche neoliberiste (anch'esse sostanzialmente antiegualitarie, e quindi socialmente regressive), è la premessa necessaria per ideare e progettare il "fare scuola". Ma, se "fare scuola" è soprattutto un problema degli insegnanti, il "fare la Scuola" interpella anche i genitori, i cittadini, le *élites* politiche, culturali ed economiche, perché la Scuola pubblica è un bene che appartiene a tutti. Le scelte che si faranno su di essa decideranno del suo futuro e, insieme ad esso, di quello della società di domani.

Nel testo Meirieu fa spesso riferimento a problemi specifici della scuola in Francia non a tutti noti in Italia. In alcuni casi, ho introdotto qualche chiarimento in nota, limitando però gli interventi per non appesantire il testo. Credo con ciò di aver rispettato le intenzioni dell'autore, lui stesso assai parco nei riferimenti bibliografici per non compromettere la scorrevolezza della lettura. In accordo con l'autore, i riferimenti bibliografici contenuti nella prima parte del volume sono stati in parte modificati rispetto all'edizione francese. Ne sono stati inseriti alcuni in lingua italiana per permettere a un maggior numero di lettori un approfondimento dei temi trattati.

[5] Il repubblicanesimo è un pensiero politico che si ispira all'ideale della Repubblica intesa come collettività di cittadini sovrani fondata sul primato della legge e sul rispetto del bene comune. Per i repubblicani, l'anima della vita sociale sono le virtù civili e il patriottismo. A queste virtù i cittadini vanno formati (v. voce "Repubblicanesimo" in Norberto Bobbio, Nicola Matteucci, Gianfranco Pasquino, *Dizionario di politica*, Torino, UTET, 2004). In Francia il repubblicanesimo ha una forte tradizione, soprattutto dal '700 in poi. Meirieu argomenta il sostanziale tradimento delle attese da parte del repubblicanesimo francese a proposito dei compiti della Scuola pubblica.

[6] Cfr., ad esempio, Philippe Meirieu, *Pedagogia: il dovere di resistere*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2013.

Nella conclusione, Meirieu veste direttamente i panni del militante e formula alcune proposte per riformare la Scuola in una società democratica. Si tratta di indicazioni utili anche per il sistema scolastico italiano e coerenti con la funzione della Scuola. Egli propone, ad esempio, il superamento della rigidità dell'unità classe per costituire "unità pedagogiche" più ampie, al fine di creare collettivi ben strutturati. Lo scopo è quello di rendere più agevole la differenziazione dei percorsi per combattere le disuguaglianze crescenti. Nello stesso senso va la proposta di una radicale modifica del sistema di valutazione, con l'eliminazione del voto come strumento principe di valutazione sommativa a favore di "unità capitalizzabili" (formula già sperimentata da Celestin Freinet e Fernand Oury).

Concludo con qualche precisazione. Meirieu utilizza spesso il termine "*pédagogie*". In Francia *pédagogie* sta a indicare sia la riflessione sull'educazione in tutti i suoi aspetti sia la pratica dell'insegnamento e della formazione, mentre al termine "didattica" è riservato il campo dei procedimenti, dei metodi e delle tecniche che hanno per scopo l'acquisizione di specifiche conoscenze disciplinari. In Italia, quando si parla di "pedagogia" non sempre si pensa alle pratiche dell'educazione e dell'insegnamento. Si preferisce in questo caso il termine "didattica". Nella traduzione, ove questa scelta non rischia di indurre in equivoco il lettore, ho utilizzato il termine "pedagogia" anche per indicare le pratiche di insegnamento. In altri casi, ho preferito utilizzare il termine "didattica" secondo l'uso più diffuso da noi.

Meirieu si caratterizza tra i ricercatori francesi perché distingue con chiarezza la *pédagogie* dalle scienze dell'educazione. La pedagogia, a suo parere, è piuttosto un insieme di dottrine educative (Meirieu è ben consapevole dell'ambiguità del termine), non intendendo con ciò né una teoria (combinazione di idee astratte e generali) né un sistema (struttura organica), ma un insieme di riflessioni, racconti, esperienze e proposte operative per affrontare le sfide dell'educazione. La pedagogia comprende così sia strumenti teorici che consapevolezza delle tensioni fondanti la sfida educativa e invenzione dei dispositivi didattici per la pratica.

Colgo infine l'occasione per ringraziare la casa editrice FrancoAngeli che ha accolto subito con interesse l'idea di proporre il libro di Meirieu al lettore italiano e, in specifico, Katiuska Bortolozzo per il suo costante e paziente lavoro. Non voglio però dimenticare il Prof. Massimo Baldacci, grazie alla cui disponibilità è stato possibile accogliere il volume nella collana *Il mestiere della pedagogia*, offrendogli in questo modo la collocazione editoriale che a mio parere meritava.