

# DIDATTICA E RICERCA

La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica

*Direttore*

Vanna GHERARDI

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

*Comitato scientifico*

Miguel Ángel ZABALZA BERAZA

Universidade de Santiago de Compostela

Mario CASTOLDI

Università degli Studi di Torino

Vlatka DOMOVIĆ

University of Zagreb

Roberta CARDARELLO

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Hans-Georg KOTTHOFF

Università di Friburgo

Tuulenmäki ANSSI

Aalto University

## DIDATTICA E RICERCA

La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica



Teoria e pratica sono due ambiti strettamente connessi in qualsiasi settore di studi. Ancora di più nelle Scienze dell'educazione. Il circolo virtuoso didattica–ricerca–didattica è ciò che promuove negli insegnanti un atteggiamento consapevole e riflessivo, teso a interpretare e orientare le situazioni che contribuisce a determinare. L'urgenza è quella di impedire, da un lato, lo scadere della pratica didattica, dell'improvvisazione e dello spontaneismo, dall'altro, la riduzione di essa a mera applicazione di norme e procedure.

L'insegnante, inteso come professionista e collaboratore imprescindibile per la ricerca scientifica, possiede quella decisionalità didattica che gli permette in ogni momento di ricostruire il processo attraverso cui ha ottenuto determinati risultati. In questo modo egli diviene produttore di cultura didattica e di luoghi della formazione, centri di ricerca, contesti in cui si contribuisce a costruire un sapere didattico.

Vai al contenuto multimediale



Sul sito [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com) è possibile trovare documenti per approfondire i temi discussi nel testo. Alcuni documenti di Philippe Meirieu sono disponibili in lingua italiana sul sito [www.enricobottero.com](http://www.enricobottero.com). Sullo stesso sito è possibile accedere alle biografie, alle proposte didattiche ed educative e ad alcuni testi di autori citati in questo volume.

First published by ESF éditeur, France, last edition February 2017. All Rights Reserved  
*Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013, isbn: 978-2710125365

Philippe Meirieu

## **Pedagogia**

Dai luoghi comuni ai concetti chiave

*a cura di*  
Enrico Bottero





Aracne editrice

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

Copyright © MMXVIII  
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

[www.gioacchinoonoratieditore.it](http://www.gioacchinoonoratieditore.it)  
[info@gioacchinoonoratieditore.it](mailto:info@gioacchinoonoratieditore.it)

via Vittorio Veneto, 20  
00020 Canterano (RM)  
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-1004-1

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: gennaio 2018

# Indice

- 9 *Prefazione all'edizione italiana*  
di Enrico Bottero
- 19 *Note di traduzione*
- 21 *Introduzione*
- 27 **Capitolo I**  
*I metodi attivi*  
1.1. Il metodo attivo: lavorare in classe, 27 – 1.2. La scuola attiva: una società in miniatura, 32 – 1.3. La pedagogia attiva: essere attivi per imparare, 35 – 1.4. Far agire per far apprendere, sì... ma come?, 39
- 49 **Capitolo II**  
*La motivazione*  
2.1. Uscire da circolo vizioso fallimento/demotivazione, 49 – 2.2. Attendere che si manifesti il desiderio di apprendere: un vicolo cieco!, 55 – 2.3. Deviare un desiderio già esistente: il rischio della demagogia, 61 – 2.4. Far nascere il desiderio di apprendere: verso una pedagogia della cultura, 65 – 2.5. Far nascere il desiderio di apprendere... sì, ma come?, 68
- 79 **Capitolo III**  
*L'individualizzazione*  
3.1. Scuola su misura o misurarsi a scuola?, 80 – 3.2. Ridiscutere l'individualizzazione, 83 – 3.3. Dalla gestione tecnocratica delle differenze alla pedagogia differenziata, 91 – 3.4. Differenziare la pedagogia, sì ... ma come?, 100

- 109 **Capitolo IV**  
*Il rispetto del ragazzo*  
4.1. Tra il principio del ragazzo inventore e il culto dei prerequisiti, 109 – 4.2. Oltre l’opposizione tra pedagogia della spontaneità e pedagogia dei prerequisiti: fare tutto non facendo nulla, 114 – 4.3. Coniugare diritto all’espressione e dovere di educare, 119 – 4.4. Rendere possibile il pensiero, sì ... ma come?, 127
- 139 **Capitolo V**  
*L’educazione alla libertà*  
5.1. Il dilemma: tra determinismo e libero arbitrio, 139 – 5.2. Riconoscere il ragazzo come soggetto: un imperativo, 142 – 5.3. Rispettare l’infanzia e comprendere il ragazzo: una necessità, 145 – 5.4. Aiutare la crescita del soggetto e formare alla libertà, 147 – 5.5. Formare alla libertà, sì, ... ma come?, 150
- 165 **Conclusion**
- 175 **Appendice**  
*Vantaggi e limiti del modello medico in educazione*  
1. Un’ipotesi da esplorare, 176 – 2. La metafora medica come ostacolo epistemologico, 178 – 3. Le derive del modello medico, 180 – 4. La rottura epistemologica e il “momento Makarenko”, 183 – 5. In tutto questo dove sta l’individualizzazione?, 186
- 191 **Indice degli educatori citati**

## Prefazione all'edizione italiana

di Enrico Bottero

In genere, un libro militante lascia da parte il rigore in nome dell'affermazione di tesi in cui si crede. Questo libro di Philippe Meirieu smentisce l'assunto: è, infatti, un libro "militante" e rigoroso allo stesso tempo. Nella prefazione all'edizione argentina Philippe Meirieu ricorda l'occasione che l'ha spinto a scriverlo. In Francia, negli ultimi anni, alcune opere sull'educazione e la scuola hanno avuto molto successo, anche perché ampiamente pubblicate da grandi giornali nazionali (*Le Monde*, *Le Nouvel Observateur*). Il caso più noto è quello di Peter Gumpel, giornalista inglese che vive oltralpe. Il suo ultimo libro, *Si stroncano gli allievi*<sup>1</sup>, è un pamphlet in cui sono riprese in modo divulgativo tesi note da molto tempo: i rischi della concorrenza tra allievi, il carattere stressante delle continue valutazioni, l'uso eccessivo di compiti a casa, ecc. Con uno stile caricaturale, Gumpel presenta come novità straordinarie affermazioni piuttosto banali su temi che ormai da più di un secolo circolano nella letteratura e nella riflessione pedagogica. Questo caso, come quello, ben più ampio come diffusione, delle conferenze sull'educazione organizzate a livello internazionale da TED (*Technology Entertainment Design*)<sup>2</sup>, è solo uno degli esempi di una linea di tendenza che si manifesta anche in Ita-

<sup>1</sup> P. GUMPEL, *On achève bien les écoliers*, Grasset, 2010.

<sup>2</sup> Meirieu si riferisce, in particolare, alle conferenze di Ken Robinson sull'educazione (cfr. [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson](https://www.ted.com/talks/ken_robinson)). Robinson, uno dei conferenzieri più pagati al mondo, riprende con abilità e senso dell'*humour* i luoghi comuni sulla scuola che ucciderebbe la naturale creatività infantile, sul bambino nato artista, ecc. Secondo Meirieu, utilizzando i luoghi comuni più seduttivi senza offrire soluzioni se non la condanna della scuola istituzione e il ritorno al privato non si aiuta la causa dell'educazione.

lia. Anche da noi si vive la crisi della funzione simbolica delle istituzioni in nome della centralità dell'individuo. Basti pensare alla risonanza mediatica che viene concessa all'apertura di scuole private che dicono di ispirarsi all'attivismo (come se fossero assolute novità e non invece, come spesso accade, abili operazioni di marketing che sfruttano alcune parole chiave) o le sempre più numerose iniziative di scuola in famiglia, sostenute da genitori che, in nome della presunta libertà del bambino, privano il proprio figlio del contatto con la scuola e con la collettività, preferendo la più rassicurante dimensione comunitaria e familiare. Nelle moderne società democratiche, sempre più individualizzate<sup>3</sup>, si tende a esaltare l'individuo a scapito della collettività. L'esaltazione della presunta natura originaria della creatività infantile, l'uso incessante di metafore botaniche che rappresentano il bambino come un seme che andrebbe lasciato liberamente crescere sono il segno della crisi di una società che cede sempre di più all'infantilismo. I filosofi Bernard Stiegler e Gilles Deleuze ricordano la pervasiva tendenza a fare in modo che gli individui consumino sempre di più e sempre più rapidamente. Nel contesto di questo *capitalismo pulsionale*, l'intervento educativo appare come un ostacolo al godimento immediato. Il narcisismo infantile, che corrisponde a un momento specifico della crescita del soggetto, rischia di diventare un modello adulto. L'educazione, al contrario, è l'accompagnamento che permette al minore di dialogare con l'altro, è assunzione di responsabilità da parte del mondo degli adulti. Non in modo autoritario e brutale, ma con pazienza e fermezza, creando situazioni in cui il dialogo tra il ragazzo e gli altri sia utile e fecondo.

L'irritazione di Meirieu nasce dal fatto che questa tendenza all'individualismo riprende, banalizzandole, alcune tesi fondamentali dell'*Educazione nuova* e dei metodi attivi (si pensi, in particolare, ad Adolphe Ferrière). Si tocca qui un nervo scoperto. Non si può negare, infatti, che il rispetto del bambino, la necessità di

<sup>3</sup> Z. BAUMAN, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, 2010.

pratiche attive e di laboratorio, l'importanza dell'interesse individuale, ecc. siano stati e siano ancora "luoghi comuni" che agiscono come segno di riconoscimento per molti di quelli che hanno sposato una causa pedagogica innovativa. Tutto ciò è, in un certo senso, naturale, perché, quando si hanno scopi educativi (superare una scuola autoritaria, combattere l'insuccesso scolastico, garantire a tutti l'accesso al sapere) è difficile sfuggire alla retorica che unisce. Senza un'anima mitologica, senza credenze autentiche, è difficile affrontare la quotidianità di una professione irta di difficoltà. Sarebbe un grave errore sottovalutare l'importanza della dimensione emotiva e dell'immaginazione nella costruzione di uno spazio di convivenza comune. È un grande merito del movimento delle scuole attive aver interpretato pedagogicamente questa esigenza. Alcuni suoi esponenti hanno modificato l'intera organizzazione delle attività scolastiche tenendo conto della necessità di fare della classe una società in miniatura: a scuola non si va solo per imparare ma anche per vivere insieme. Sostenendo la dimensione sociale dell'educazione, non hanno ceduto alle lusinghe della società individualizzata che stava per affermarsi. Tutto questo ha potuto crescere anche grazie ad un sentimento comune. Sarebbe però altrettanto sbagliato limitarsi alle professioni di fede. Si finirebbe per cadere nel settarismo, magari idealizzando il padre fondatore. Ci si rinchioderebbe nel circolo dei difensori della verità originaria, con i suoi simboli e miti. Da innovatori si diventerebbe conservatori<sup>4</sup>. È necessario, invece, a un certo punto, sospendere temporaneamente le professioni di fede e dedicarsi in modo rigoroso a definire i concetti chiave del discorso pedagogico evitando gli opposti eccessi: escludere la ragione e ammettere solo la ragione<sup>5</sup>. È ciò che tenta di fare Philippe Meirieu in questo libro.

<sup>4</sup> V. la citazione dalla Rivista «L'Éducateur» (novembre 1945) alla fine dell'introduzione.

<sup>5</sup> Cfr. B. PASCAL, *Pensieri*, Einaudi, 2004. Su questo tema, v. anche D. KAHNEMAN, *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, 2012. Secondo Kahneman, il sistema pensiero umano è caratterizzato da due processi, uno intuitivo ed emozionale, che rinvia ai sentimenti primari (sistema uno) e un altro che richiede controllo di sé e uso della logica (sistema due). L'autore

Il libro è composto di cinque capitoli seguiti da un'Appendice. Ciascuno di essi indaga uno dei principali luoghi comuni pedagogici sottoponendoli al vaglio critico. Eccoli in sintesi:

- a) si impara solo essendo attivi;
- b) bisogna sempre partire dalla motivazione del ragazzo;
- c) bisogna costruire una "scuola su misura" che si adatti alle differenze tra gli allievi;
- d) il bambino/ragazzo è dotato di una spontanea creatività e della capacità di collaborare con gli altri. L'educazione ha solo il compito di permettere al minore di esprimere queste sue potenzialità;
- e) il bambino/ragazzo, essendo minore, non è ancora responsabile delle sue azioni. Va dunque compreso nelle sue mancanze evitando le sanzioni.

Nelle sue analisi Meirieu non nega la legittimità di questi luoghi comuni. Indaga però anche l'altra faccia della medaglia, convinto com'è che l'azione educativa debba sempre far fronte ad esigenze contraddittorie. Così, se è vero che è necessario render l'allievo attivo per raggiungere gli apprendimenti, è anche vero che si deve trattare principalmente di un'attività mentale, non semplicemente di un'attività produttiva. La sola logica produttiva del fare, utile a finalizzare le attività, finisce per rafforzare le disuguaglianze. La pedagogia del progetto, di cui si fanno vanto molti metodi attivi, è dunque un punto di partenza per l'attività intellettuale ma non è sufficiente. È necessario organizzare situazioni in cui, lavorando in modo problematico su materiali, gli allievi possano far emergere il pensiero e non solo acquisire un saper fare. Insomma, le lezioni di Dewey e del costruttivismo vanno elaborate pienamente e tradotte in pratiche documentate<sup>6</sup>. Quella di Mei-

cerca di indagare quando sarebbe meglio fare riferimento all'intuizione immediata e quando, invece, sarebbe necessario prendersi il tempo di una riflessione più approfondita e razionale.

<sup>6</sup> Cfr., a questo proposito, P. MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, 2009.

rieu non è una critica ai metodi attivi in quanto tali ma una riflessione su come poterne superare le possibili derive nel contesto attuale<sup>7</sup>.

Nel secondo capitolo Meirieu si dedica a un importante e radiato luogo comune: l'educazione ha il compito di partire dai bisogni del bambino/ragazzo che si traducono in interessi, intesi come attrazione cosciente verso qualcosa. Interessi e bisogni sono i fattori principali della motivazione. Che cosa vuol dire che interessi e bisogni degli allievi sono alla base dell'educazione? Meirieu ci ricorda che la motivazione non è un prerequisito, ma un oggetto di lavoro. In fase iniziale, il ragazzo non desidera apprendere, come spesso si è sostenuto, ma è alla ricerca di un riconoscimento e desidera fare e realizzare qualcosa. I ragazzi, peraltro, manifestano interessi molto diversi secondo il loro ambiente sociale e culturale di origine. Di conseguenza, vincolare le attività di apprendimento a presunte motivazioni preesistenti significherebbe sia rinunciare a far scoprire nuove conoscenze sia confermare le disuguaglianze di partenza tra gli allievi. Senza dimenticare il desiderio di riconoscimento (v. capitoli quattro e cinque), si tratta piuttosto di far nascere il desiderio di apprendere, di "creare l'enigma" attraverso situazioni problema e un generale atteggiamento problematizzante. Il desiderio di apprendere emerge quando l'educatore riesce a mettere in relazione i saperi scolastici con la loro storia, come risposta a problemi emersi nel corso del tempo. Acquisire il desiderio di apprendere e non solo di sapere o di fare è la base di una crescita fondata sulla sfida con se stessi e non sulla rivalità con gli altri.

Un altro cavallo di battaglia dell'*Educazione nuova* è quello dell'individualizzazione. Tuttavia, se l'indifferenza alle differenze è negativa perché, come notava Bourdieu, causa di riproduzione sociale, il principio dell'individualizzazione eretto a sistema signi-

<sup>7</sup> È questa anche la posizione di P. PERRENOUD. V.P. PERRENOUD, *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires?*, in P. Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, ESF éditeur, 2005, pp. 105-118.

fica classificare metodicamente tutti i problemi intervenendo individualmente, frammentare le reti sociali e aprire la via alla crescita degli individualismi. La diagnosi delle differenze non è un punto d'arrivo, come pensavano Ferrière e Claparède, ma un punto di partenza per andare oltre. In caso contrario, cioè considerando le differenze un dato di natura, non si farebbero che rafforzare le disuguaglianze. Non va dimenticato, poi, che in Francia (ma la situazione italiana non è molto diversa), in nome dell'individualizzazione, oggi si tende a delegare gli interventi mirati di sostegno portandoli fuori dalla classe, a volte anche fuori dalla scuola o nel privato. La pedagogia differenziata che sostiene Philippe Meirieu tiene conto delle differenze individuali per far scoprire agli allievi nuove dimensioni, coniugando attività di gruppo e attività individualizzate all'interno di un collettivo.

Veniamo a un altro postulato importante della pedagogia moderna: il rispetto del bambino/ragazzo. Si tratta di un principio fondamentale: una scuola che costringe ad acquisire tecniche standardizzate che per i ragazzi non hanno alcun senso (la *scolastique* di Freinet) li induce al rinunciare ad ogni espressione personale. Anche questo principio, però, portato all'estremo, conduce a forti delusioni (l'esperienza di Albert Thierry, a questo riguardo, è emblematica). Tra i compiti principali dell'educazione a scuola c'è l'ingresso graduale nel mondo simbolico. Solo l'ingresso nel mondo simbolico, infatti, permette di liberarsi dal vincolo immediato della pulsione per pensare il reale in modo sia concettuale che narrativo<sup>8</sup>. Si va così oltre l'imitazione e si lascia spazio alla produzione di significati. È illusorio pensare che i ragazzi siano

<sup>8</sup> Cfr., a questo proposito, J. BRUNER, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, 2002. Secondo Bruner, accanto a un pensiero paradigmatico che si affida alla verifica di proposizioni ben formulate su come le cose sono, ne esiste uno narrativo, diretto anch'esso verso il mondo. Il pensiero narrativo non ci parla delle cose come sono ma di come potrebbero essere o essere state. Il pensiero narrativo è la principale fonte dell'immaginazione. L'immaginazione narrativa è alla base della capacità di immaginarsi nei panni di un'altra persona, di capire la sua storia personale, di intuire le sue emozioni e i suoi desideri. Cfr. anche M.C. NUSSBAUM, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, 2013.

spontaneamente capaci di entrare nel mondo simbolico. La via per sostituire il piacere della comprensione alla semplice soddisfazione pulsionale è molto lunga e passa per la messa in atto di dispositivi che, ponendo dei vincoli, permettano ai ragazzi di metabolizzare la loro espressione e le loro energie giungendo al pensiero. Si tratta di costruire istituzioni (nel senso attribuito al termine da Fernand Oury), cioè relazioni durature tra singoli rette da regole e rituali: rituali di passaggio, rituali per predisporre una postura mentale, rituali di comunicazione di comportamento. Le istituzioni garantiscono e simbolizzano la metamorfosi della paura, la trasformazione del disordine in ordine, del *diabolon* in *symbolon*. Si sostituiscono alla debolezza biologica dell'umano creando un mondo di sicurezze. Naturalmente, un rito può chiudersi in se stesso e degenerare in illusione di onnipotenza. È ciò che è accaduto a grandi istituzioni del passato: la caserma, il carcere, la scuola ottocentesca, il cui modello ha segnato anche gran parte del Novecento. Qui l'istituzione ha postulato un nucleo sacro di principi la cui artificialità si è sottratta alla capacità critica degli individui. In questo senso, l'istituzione è diventata repressiva. Dato che l'uomo è un essere sociale, all'istituzione come assoluto non si può però contrapporre il nulla, cadendo così in forme di potere ancora più pervasive, ma l'istituzione come legame sociale, intreccio di azioni reciproche. Così intesa, l'istituzione è ciò che impedisce la degenerazione in forme manipolatorie di potere<sup>9</sup>. Costruire istituzioni è uno dei grandi compiti dell'educazione. È questa una delle lezioni più importanti che ci viene dai movimenti innovativi del Novecento. Basti pensare al ruolo dei consigli nelle esperienze di Celestin Freinet e di Fernand Oury.

Nell'ultimo capitolo Meirieu ricorda come il principio del rispetto del bambino/ragazzo possa condurre alla rinuncia educativa. È il tema dell'educazione alla libertà. La rinuncia si può manifestare in due modi: non considerare mai il ragazzo responsabile delle sue azioni a causa della sua storia personale condannandolo

<sup>9</sup> Su questi temi v. R. ESCOBAR, *Metamorfosi della paura*, il Mulino, 1997, pp. 119-122.

così a riprodurre le abitudini contratte nel suo ambiente di origine, oppure, al contrario, considerarlo già pienamente dotato di libero arbitrio. In questo caso lo si punisce comunque perché ritenuto responsabile delle sue azioni. Compiacenza da una parte, punizione esemplare dall'altra. In entrambi i casi, rinuncia ad educare. La formazione alla libertà, ricorda Meirieu, è un lavoro complesso di cui deve farsi carico l'educatore, insegnante compreso, per aiutare il ragazzo a sentirsi responsabile delle proprie azioni. A questo scopo, va rivalutata la sanzione, non intesa nel suo senso negativo, ma facendo riferimento al verbo primitivo "sancire", in altre parole approvare, confermare, accettare, legittimare. In questo senso, ciò che esclude il ragazzo da una collettività costruita su regole condivise è la mancanza, non la sanzione. La sanzione integra quando non vuole escludere ma aiutare il ragazzo a riflettere e a ritrovare il suo posto nel gruppo. La scuola registra il suo insuccesso quando accade il contrario: la trasgressione integra perché sancisce l'appartenenza a un gruppo di pari, mentre la sanzione esclude perché viene da un adulto che non è stato in grado, insieme ai suoi allievi, di costruire istituzioni.

Oggi sta emergendo un'altra tendenza alla rinuncia educativa. È l'ampio utilizzo del modello medico – farmacologico in educazione. Di questo Meirieu scrive nell'Appendice. Oggi, sempre più spesso, anche la minima difficoltà di apprendimento è oggetto di diagnosi e quindi di classificazione tra le patologie (naturalmente, "a fin di bene"). Il caso più noto è quello del disturbo da deficit di attenzione e iperattività, entrato ormai nella competenza quasi esclusiva del modello medico. Sull'onda di una tendenza molto diffusa negli Stati Uniti, anche in Europa si tende a medicalizzare ogni forma di comportamento ritenuto deviante. È la prospettiva della modernità razionalizzata, la cui principale preoccupazione è il controllo, la diagnosi di ogni possibile comportamento deviante. È l'ideale di una società trasparente, leggibile in ciascuna delle sue parti. Gli studi di Michel Foucault sulla forma ospedaliera come nuovo tipo di sguardo e sui modi della sorveglianza sociale in epoca moderna ci hanno offerto utili strumenti di analisi in questo

campo. Naturalmente, la medicina non va demonizzata inseguendo pericolose mode antiscientifiche. Il modello medico, peraltro, ha costituito in passato un riferimento importante per gli educatori (molte innovazioni pedagogiche sono nate da medici, come Itard o Montessori). Oggi, però, la sua estensione al di là del lecito rischia di avere conseguenze molto negative. La ricerca esasperata di disfunzioni e la loro meticolosa individuazione conducono inevitabilmente a trattamenti individuali, dentro e fuori la scuola, sotto lo sguardo di medici e psicologi, anche con l'utilizzazione sistematica di protesi chimiche o di tecniche di condizionamento (pratiche già realizzate negli Stati Uniti). Il medico e lo psicologo sostituiscono così l'educatore. Nella scuola, ricorda Meirieu, c'è il rischio di svuotare la classe del suo senso esentando gli insegnanti dall'obbligo di realizzare una pedagogia differenziata e incoraggiando un sistema di scarico delle responsabilità. L'ideologia di un individuo condizionato dai suoi presunti dati biologici svuota l'impegno educativo del suo significato più profondo, quello di aiutare il soggetto ad andare oltre se stesso. Non a caso, l'esperienza pedagogica a cui guarda Meirieu indicandola come esemplare è quella di Makarenko il quale, a differenza dei suoi colleghi essenzialisti (Ferrière, in primo luogo), non si fa condizionare dal passato del soggetto per impegnarsi meglio nel promuovere la sua emancipazione.

Questo libro di Philippe Meirieu è uno strumento ricco e prezioso per insegnanti ed educatori, non solo per i suoi contenuti ma anche per il metodo di analisi utilizzato. Oggi, in presenza di scienze dell'educazione sempre più impegnate in analisi descrittive o nell'elaborazione di modelli didattici da tradurre in pratiche, il punto di vista di Meirieu è certamente inusuale. Facendo riferimento alle esperienze dei grandi educatori del passato, l'autore rivendica un ruolo della pedagogia come pratica teorica attenta alle questioni del soggetto e dei soggetti che l'hanno praticata<sup>10</sup>. La

<sup>10</sup> Alla pedagogia come sforzo per comprendere le contraddizioni educative Meirieu ha dedicato il suo *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur, 1995. Le conclusioni di que-

competenza di educatori e insegnanti non è solo il frutto di conoscenze disciplinari e tecnico-metodologiche ma anche di un'attività ermeneutica: ermeneutica della propria esperienza anche attraverso il confronto con altre esperienze. Si comprende, pertanto, l'importanza degli educatori e degli insegnanti che hanno fatto la pedagogia. È a loro che dovrebbero rivolgersi gli educatori di oggi, non per applicare meccanicamente le soluzioni adottate ma per riflettere su come hanno affrontato le contraddizioni che hanno incontrato, su quali dispositivi hanno proposto e su che cosa ci insegnano in vista delle pratiche che si potrebbero adottare oggi. E' ciò che Meirieu inizia a fare con questo libro, un prezioso documento di meta pedagogia perché mette a disposizione degli educatori un inventario ragionato e contestualizzato degli apporti derivanti dalla storia delle pratiche pedagogiche. Se spingerà qualche lettore a leggere Freinet o Montessori, Makarenko o Korczak, Pestalozzi o Decroly (e qualche editore a ripubblicarli), avrà già raggiunto un importante obiettivo<sup>11</sup>.

sto libro sono state tradotte in forma operativa da Meirieu in *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco Angeli, 2015. In Italia, la questione del soggetto è stata al centro delle riflessioni e delle proposte di Piero Bertolini, secondo il quale la pedagogia come attività volta a "condurre l'uomo alla consapevole conquista della sua umanità" si realizza nelle sue dimensioni intenzionali originarie. V.P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, 1988.

<sup>11</sup> Per approfondimenti, oltre al sito francese di Philippe Meirieu ([www.meirieu.com](http://www.meirieu.com)) e al mio sito italiano ([www.enricobottero.com](http://www.enricobottero.com)), segnalo l'interessante film documentario *Quand l'utopie faisait l'école* della regista Joanna Grudzinska, prodotto da *Les films du Poisson* e *ARTE France*. Il film è dedicato alla storia dei movimenti dell'Educazione nuova nel periodo tra i due conflitti mondiali.

## Note di traduzione

In francese, il termine *enfant* indica generalmente l'essere umano negli anni che precedono la vita adulta, dalla nascita fino all'adolescenza. Non corrisponde pertanto al termine italiano *bambino*, pur comprendendolo. Nella traduzione ho utilizzato il termine più generico *ragazzo*, salvo nei casi in cui risulta evidente il riferimento alla prima infanzia. In tali casi ho utilizzato il termine *bambino*.

Ho tradotto il termine *pédagogie* con l'italiano *pedagogia* (a partire dal titolo). A questo proposito, sono necessarie alcune precisazioni. Il termine francese ha più significati che non si sovrappongono esattamente a quelli del termine italiano *pedagogia*. Tradizionalmente, in Francia *pédagogie* indica la riflessione applicata ai problemi dell'educazione al fine di regolarne lo sviluppo (una "teoria pratica", secondo l'espressione di Émile Durkheim). Questo significato non va confuso con quello presente nel senso comune. In francese, *faire preuve de pédagogie* ha spesso un significato riduttivo: esercizio di un'azione di sensibilizzazione e di informazione su un gruppo di soggetti (ad esempio, spiegare all'opinione pubblica un progetto di riforma). Per Philippe Meirieu *pédagogie* (v. Indice degli educatori citati) è "l'intreccio dialettico della teoria e della pratica educative realizzato da e su una stessa persona"<sup>1</sup>. Per questa ragione è importante la riflessione sui testi degli educatori per cercare di comprendere ciò che li struttura, in che cosa differiscono tra loro e che cosa possono insegnarci oggi. Meirieu si

<sup>1</sup> Meirieu si riferisce alla definizione data da Jean Houssaye. Cfr. J. HOUSSAYE (sous la dir. de), *La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF éditeur, 1993, p. 13.

riferisce all'azione di quei soggetti che, nelle loro pratiche, hanno cercato di coniugare il principio di educabilità (tutti sono educabili) con il principio di libertà (nessuno può imparare al posto di un altro né costringerlo a crescere). *Pédagogie* indica dunque anche l'attività di un soggetto finalizzata a promuovere l'apprendimento di un altro o di altri. In questo senso, il termine comprende il significato dell'italiano *didattica*, intesa come azione operativa finalizzata all'insegnamento. Il soggetto che pratica pedagogia è il *pédagogue*, il pratico-teorico dell'azione educativa e/o didattica, colui che cerca di unire teoria e pratica nella sua azione formativa. È l'insegnante, ma non solo. L'ho tradotto con *educatore*, ben sapendo che si tratta di una scelta parziale, preferendolo a *pedagogo*, termine che in italiano fa piuttosto riferimento al precettore. Nelle Università francesi la pedagogia, nel senso cui Meirieu fa riferimento, è stata in gran parte sostituita dalle scienze dell'educazione. Nella conclusione del volume (*La pedagogia non è un lusso*), Meirieu critica questa scelta giudicandola parziale e semplificatoria. In assenza di un discorso pedagogico, lo spazio dell'educazione rischia di essere monopolizzato da studi specialistici spesso inutilizzabili dai pratici, da una parte, e da una neolingua istituzionale, una sorta di esperanto neoliberal fondato sulle teorie del management, dall'altra. Di qui l'urgenza di collocare la riflessione pedagogica al centro della formazione professionale degli insegnanti e degli educatori.