

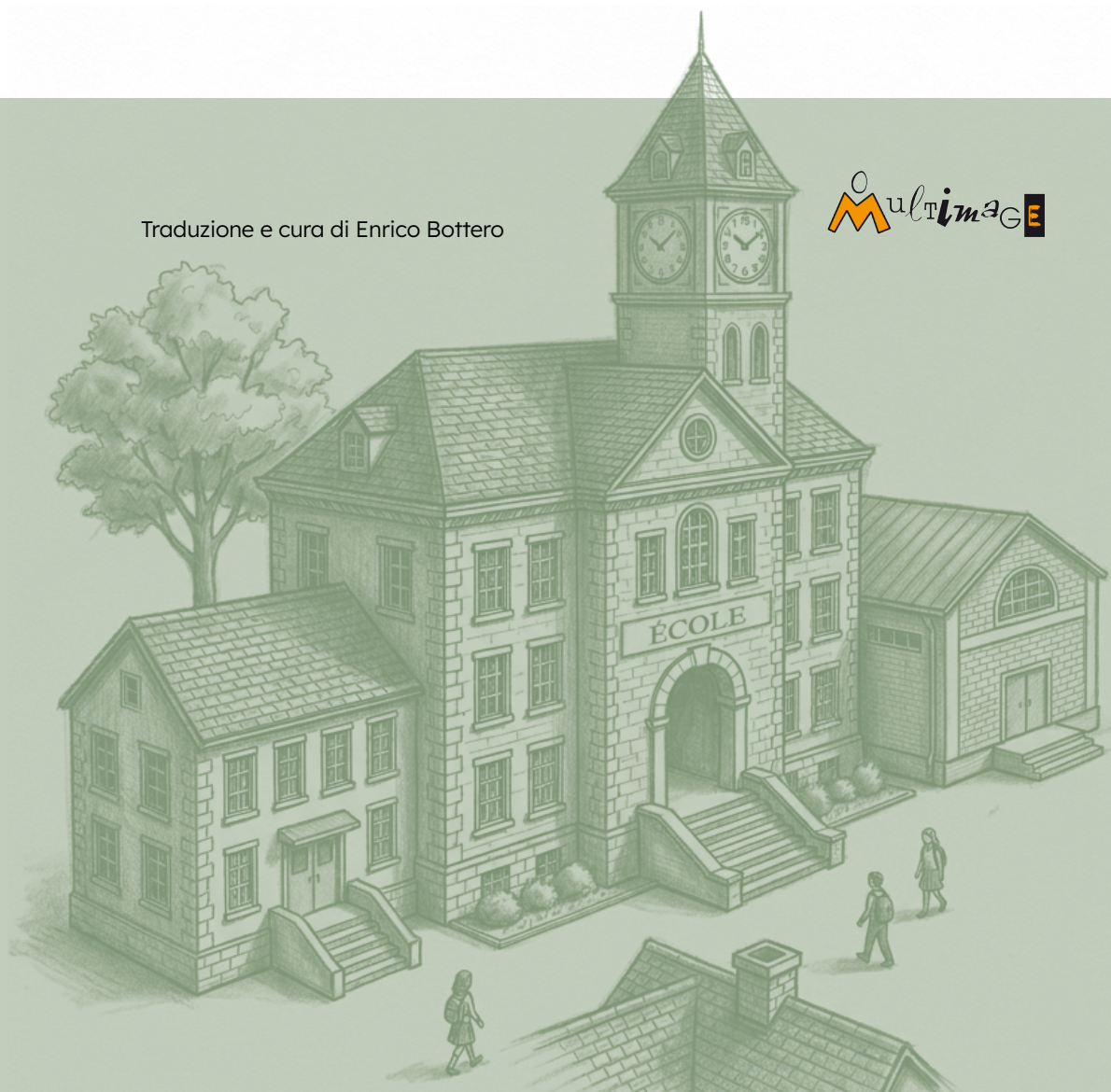
Centro di Ricerca e Formazione sulla Pedagogia Freinet

# Philippe Meirieu

## Quale scuola per il nostro futuro?

Traduzione e cura di Enrico Bottero

Multimag



## Collana

Centro di Ricerca e Formazione sulla Pedagogia Freinet

Polo Europeo della Conoscenza - I.C. Bosco Chiesanuova

Philippe Meirieu

Quale scuola per  
il nostro futuro?

© 2026 Polo Europeo della Conoscenza - I.C. Bosco Chiesanuova  
[www.europole.org](http://www.europole.org)

Editore:  
Multimage - Associazione Editoriale  
Via Desiderio da Settignano, 11  
50135 Firenze  
[www.multimage.org](http://www.multimage.org)  
[info@multimage.org](mailto:info@multimage.org)

Progetto grafico:  
Marco Macchioni

Stampa:  
PressUP  
Finito di stampare nel mese di xxxxx 2026

ISBN: XXXXXXXXXXXXX

Traduzione e cura di Enrico Bottero

# Indice

<b>Prefazione</b>	
Stefano Cobello	
Polo Europeo della Conoscenza - I.C. Bosco Chiesanuova	7
<b>Introduzione</b>	
Enrico Bottero	9
<b>Parte prima</b>	
<b>Imparare a vivere insieme in democrazia</b>	15
1. La scuola tra la pressione consumistica e l'irresponsabilità sociale	16
2. Costruire nella scuola il senso della collettività	34
3. Architettura e pedagogia	39
4. La fede dei miscredenti	45
5. Chi ha paura dell'intelligenza artificiale?	49
6. Principi di un'educazione democratica	55
<b>Parte seconda</b>	
<b>Gli insegnanti oggi</b>	63
1. Gli insegnanti e il futuro delle nostre democrazie	64
2. L'insegnante "servitore" pubblico	71
3. Sulla valutazione	88
<b>Bibliografia</b>	95

# Prefazione

Nell'ambito delle azioni del Progetto europeo Horizon Europe Let's Care ([www.letscaireproject.eu](http://www.letscaireproject.eu)) il Centro di ricerca Célestin Freinet della rete di istituzioni educative Polo Europeo della Conoscenza - I.C. Bosco Chiesanuova ([www.europole.org](http://www.europole.org)), ha deciso di pubblicare questa antologia di riflessioni regalateci da Philippe Meirieu. Nel 2024 Philippe Meirieu è venuto a Verona per parlare al pubblico del ruolo degli insegnanti per la difesa della democrazia. Le riflessioni qui contenute sulla società e la scuola sono di grande importanza per i decisori politici, gli insegnanti e i genitori. Esse ci permettono di comprendere quale futuro promuovere in una società in continua trasformazione e mai come ora soggetta ai rischi di un processo di accelerazione ed alienazione. Ringraziamo pertanto Philippe Meirieu ed Enrico Bottero per la collaborazione e il materiale pervenutoci.

Stefano Cobello  
Polo Europeo della Conoscenza - I.C. Bosco Chiesanuova

## Introduzione

Scritti in tempi diversi, i testi di Philippe Meirieu che pubblichiamo in questa antologia hanno comunque un filo conduttore. Tutti i testi, infatti, ruotano attorno alla stessa questione di fondo: qual è il ruolo della scuola e degli insegnanti in una democrazia? È una domanda importante, perché, in una società sempre più caratterizzata dal consumismo, dalla pervasività della logica del mercato, dal prevalere dell'interesse di singoli gruppi a danno della collettività e dal pericoloso rinascere della logica del conflitto tra Stati, la democrazia richiederebbe la presenza di cittadini capaci di dialogare insieme e di partecipare attivamente, tutte competenze che possono essere coltivate solo grazie all'educazione allo spirito critico<sup>1</sup>.

Ricostruire uno spazio comune tra diversi, formare lo spirito critico è un compito importante della scuola. È questo un tema ricorrente nelle riflessioni di Philippe Meirieu, da lui ripreso anche in alcune recenti pubblicazioni<sup>2</sup>.

L'antologia è divisa in due parti. La prima contiene articoli sulla scuola e sulle sfide che ha di fronte in quanto luogo di formazione allo spirito democratico. La seconda è centrata sull'insegnante, una figura che esercita un ruolo chiave per affrontare queste sfide.

Il primo articolo (*La scuola tra la pressione consumistica e l'irresponsabilità sociale*)<sup>3</sup> testimonia di come Meirieu avesse già intuito da tempo i rischi della mercatizzazione della scuola con la conseguente sua crisi come "istituzione"<sup>4</sup>. A suo

---

1 V. Régis Malet, « Vers un curriculum européen d'éducation à la démocratie ? » *Interpellation curriculum CICUR*, 1 avril 2025, <https://doi.org/10.58079/13mit>. Consultato il 5 luglio 2025 .

2 V. Philippe Meirieu, *Quale educazione per salvare la democrazia?*, Roma, Armando, 2023. In lingua francese v. Philippe Meirieu, *Éducation: rallumons les lumières*, Paris, Éditions de l'Aube, 2024.

3 L'articolo è il testo di una conferenza tenuta da Philippe Meirieu a Yverdon (Svizzera) il 19 giugno 1999.

4 Sull'importanza della scuola istituzione e sui suoi principi v. Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, Franco Angeli, 2015, pp. 35-92.

parere, a questa situazione la scuola non dovrebbe rispondere con una chiusura difensiva rispetto alle famiglie e alla società (l'irresponsabilità sociale) ma cercando di reinventare un bene comune in nome di un *patriottismo costituzionale* (Habermas) di cui Meirieu indica alcuni principi pedagogici.

Il secondo contributo è la rielaborazione di un articolo pubblicato sulla Rivista *Café pédagogique (Segregazione o scuola della fraternità)* a cui seguì un incontro a Parigi il 21 marzo 2015. L'articolo (*Costruire il senso della collettività*) ricorda come in una società "individualizzata" in cui spesso si "vive insieme" anche senza avere nulla in comune, la costruzione del senso dello stare insieme sia sempre di più un'urgenza democratica. Qui la scuola gioca un ruolo cruciale perché è il luogo in cui coniugare il diritto alla somiglianza e il diritto alla differenza. Le persone devono potersi riconoscere come simili pur accettando le loro diversità. Se l'istituzione verticale è in crisi, il senso dell'istituzione va ricostituito dal basso grazie a un processo "istituente"<sup>5</sup>. In pratica, ciò significa impegnarsi per formare le nuove generazioni alla differenza tra spazio privato e spazio pubblico, entrambi legittimi ma da non confondere (oggi avviene continuamente, si pensi ai *social network*) se si vuole aspirare a una convivenza civile e democratica. Per fare questo è necessario pensare a un'organizzazione della scuola diversa da quella tradizionale. L'organizzazione che ancor oggi prevale, infatti, lavora troppo poco sulla costruzione dell'autonomia, sul lavoro di gruppo, sulla differenziazione didattica. A una nuova organizzazione hanno lavorato a lungo i movimenti dell'*Educazione Nuova*. Le loro proposte pedagogiche sono dunque un'importante fonte di ispirazione per la scuola di oggi. In una recente intervista (*Architettura e pedagogia*)<sup>6</sup> Meirieu riassume con efficacia la storia della classe scolastica, ricostruisce l'affermazione dell'insegnamento simultaneo e collettivo con la sua specifica organizzazione degli spazi (*l'auditorium-scriptorium*), un'organizzazione tuttora prevalente sia in Francia che in Italia. Questa affermazione è per molti così scontata al punto da identificarla con il modello spaziale della scuola in quanto tale. Se l'obiettivo non è far assimilare ai ragazzi il sapere già confezionato per loro ma sviluppare la curiosità ed essere sempre più esigenti nella ricerca di precisione, esattezza e verità, è invece necessaria un'organizzazione flessibile che sia in grado di combinare spazi dedicati a diversi tipi di attività (di gruppo, individuali o collettive, manuali o intellettuali). Lo avevano già pensato gli educatori dei movimenti dell'*Educazione Nuova*.

5 Philippe Meirieu utilizza questo termine nel senso che gli viene dato dai teorici della *pedagogia istituzionale*.

6 Intervista di Wandrille Marchais e David Dottelonde (*Atelier Senzu*), 31 marzo 2025.

Chi erano questi educatori e insegnanti? Pur essendo molto diversi tra loro<sup>7</sup>, condividevano una "fede" comune (di qui il titolo provocatorio del testo successivo, *La fede dei miscredenti*): credevano che solo una nuova educazione avrebbe potuto formare cittadini aperti al mondo, tolleranti e solidali, in grado di prevenire nuovi sanguinosi conflitti. L'*Educazione Nuova* può ancora considerarsi di attualità ma per prepararle un futuro, ricorda Meirieu, non si può fare a meno di una "fede" comune, una fede che non è una questione di "credenza" in qualcosa o in qualcuno ma di "impegno". Questa fede non è l'adesione acritica a un dogma religioso o l'affermazione di una certezza ma è una scommessa sulla possibilità dell'emancipazione, dell'autonomia e della solidarietà, una scommessa che oggi si rivela ancora di scottante attualità.

Nella prima parte dell'antologia Meirieu si dedica anche a un tema che oggi interroga prepotentemente la scuola e la società: l'intelligenza artificiale. Il suo ampio uso nelle aziende, negli uffici, e domani (in Cina è già così) forse anche nei tribunali e negli ospedali, documenta l'ampiezza della sfida che abbiamo di fronte. In quanto esteriorizzazioni della memoria (*hypomnemata*), tutte le tecnologie cognitive sono fondamentali per l'apprendimento. Perché l'intelligenza artificiale sia utile all'apprendimento, ricorda Meirieu, è però necessario studiarne il funzionamento. Ci si accorgerà allora che nei testi prodotti dall'intelligenza artificiale l'algoritmo smussa tutte le asperità, cancella i contrasti o li presenta come opposizioni formali. Secondo gli algoritmi, infatti, la verità è "il maggior comune denominatore" di tutto ciò che viene espresso su un determinato argomento nel suo database. Tutto ciò, secondo Meirieu, pone sia questioni politiche (la democrazia non è un sondaggio ma il confronto di punti di vista differenti) che educative: «Progettata per dare la sensazione di stare parlando con un essere umano, in realtà inverte completamente il significato del rapporto educativo insegnante-allievo. Questo rapporto non è un semplice scambio di conoscenze che passa da un cervello all'altro in una classe». Che fare allora? È particolarmente interessante, ad esempio, utilizzare l'intelligenza artificiale per far emergere l'individualità a partire dalla norma standardizzata. Lo scopo è sempre lo stesso: passare dal semplice desiderio di sapere al desiderio di apprendere.

La prima parte dell'antologia si conclude con un elenco di principi che, secondo Meirieu, dovrebbero essere a fondamento di un'educazione e di una scuola democratiche. Il primo e fondamentale principio è che «in democrazia l'educazione non è un

7 C'erano anarco-libertari e fedeli alle istituzioni, cristiani e liberi pensatori, socialisti e liberali. Il testo che pubblichiamo è la prefazione di Philippe Meirieu al libro *Relever les défis de l'Éducation Nouvelle* (Chronique sociale, 2009), un volume collettaneo curato da Odette e Michel Neumayer.

processo di fabbricazione ma il percorso che accompagna l'emergere di un soggetto libero». L'educazione è, però, anche una responsabilità collettiva. Pertanto non può essere sottomessa alla logica di mercato e agli interessi a breve termine delle potenze economiche. Dalle finalità discendono alcune importanti scelte organizzative: i rapporti con le famiglie, le sanzioni, la formazione delle classi e la loro organizzazione, l'orientamento, ecc.

La seconda parte dell'antologia, dedicata alla figura dell'insegnante, ha inizio con il testo dell'intervento tenuto da Philippe Meirieu a Verona nel 2023<sup>8</sup>. Per Meirieu l'insegnante è colui che riesce a trasmettere alle nuove generazioni l'esigenza di andare sempre più avanti nella ricerca della conoscenza. Più che trasmettere i saperi, gli insegnanti dovrebbero trasmettere un "rapporto con i saperi", compito tanto importante quanto impegnativo. Nella società della comunicazione i nostri ragazzi (e non solo loro) credono di sapere molte cose utilizzando quotidianamente molte fonti: la pubblicità, la famiglia, la televisione, gli amici, i *social network*, ecc. In un momento storico in cui le informazioni (a volte anche false) si susseguono continuamente, spesso in modo acritico, all'insegnante non spetta trasmettere l'ennesima presunta "verità" ma il desiderio di conoscerla (ammesso che essa esista), essendo il desiderio il vero motore della *ricerca*. A qualcuno farebbe comodo sostituire la figura dell'insegnante con un più "affidabile" software ma se si vogliono formare i ragazzi alla democrazia (e dunque a pensare "con la loro testa"), non si potranno mai sostituire gli insegnanti<sup>9</sup>.

Nell'articolo successivo<sup>10</sup> Meirieu si interroga su che cosa possa fondare l'autorità degli insegnanti nelle società democratiche. La figura dell'insegnante non può identificarsi con l'autorità verticale del passato. Oggi, da responsabile della trasmissione di una cultura e di valori immutabili nel tempo, l'insegnante rischia di diventare il semplice gestore della produzione di "risultati". L'"obbligo dei risultati", un vincolo a cui oggi sono vincolati gli insegnanti, è una negazione della finalità culturale della Scuola e del suo compito educativo di "istituire un soggetto, una persona". La figura dell'insegnante "costruttore di democrazia" richiama i principi dell'attivismo pedagogico: il *metodo sperimentale*, la *ricerca documentaria*, la *pratica creativa*. La loro realizzazione è possibile senza venir meno alle richieste dell'istituzione.

8 La conferenza, organizzata dal Polo Europeo della Conoscenza, si è tenuta al Palazzo della Granguardia il 18 ottobre 2023.

9 Su questi temi v. Philippe Meirieu, *Chi vuole ancora gli insegnanti?*, Roma, Armando, 2024.

10 Il testo è una relazione tenuta alla scuola estiva di Rosa Sensat, Università di Barcellona, nel luglio 2008.

In Italia, ad esempio, si potrebbero utilizzare alcuni strumenti messi a disposizione dall'autonomia scolastica.

I principi dell'attivismo pedagogico a cui fa riferimento l'insegnante "costruttore di democrazia" riguardano anche la *valutazione*. È il tema dell'ultimo articolo dell'antologia<sup>11</sup>. Meirieu denuncia la *valutazionite* che affligge le nostre società ed è di ostacolo alla valutazione pedagogica, il vero rimedio all'invadenza della valutazione "bancaria" (Paulo Freire) che risponde solo alle esigenze funzionali della "raffineria scolastica". Esigenze poste dal sistema scolastico ed esigenze di emancipazione delle persone sono da sempre presenti nella scuola. La professione dell'insegnante è infatti strutturalmente permeata di "tensioni"<sup>12</sup>. Per garantire la presenza di una valutazione pedagogica, inevitabilmente più debole di quella imposta dal sistema dell'"obbligo dei risultati", sono necessarie due condizioni: 1) bisogna uscire dalla confusione tra valutazione e voto; 2) la valutazione deve essere interiorizzata perché non è di alcuna utilità per l'allievo se non è finalizzata all'autovalutazione. Qui il richiamo a Vygotskij («Ogni progresso richiede il passaggio dall'*interpersonale* all'*intrapersonale*») non è affatto casuale. Si rendono necessarie modalità di valutazione "interattive" che permettano agli allievi un'azione continua di autoriflessione sul lavoro svolto. Una valutazione coerente con questo progetto educativo si realizza con la produzione di un *capolavoro*, una pratica della pedagogia Freinet ripresa più recentemente anche da Charles Pepinster. La scelta di una valutazione per "unità di valore" anziché per continui controlli è molto più realistica di quello che si potrebbe immaginare. Freinet e Baden Powell (Meirieu qui non lo cita ma è al fondatore dello scoutismo che si era ispirato Célestin Freinet) lo avevano ben compreso. Perché non dovremmo comprenderlo anche noi?

Enrico Bottero

11 Il testo è la trascrizione di un breve intervento che Meirieu ha fatto al Convegno *La folie de l'évaluation*, organizzato dal *Mouvement contre la constante macabre* (Parigi, 25 novembre 2021). L'articolo riprende quello dell'omonimo libro di André Antibì (Math'Adore, 2021). André Antibì (1944-2022) è stato professore all'Università di Tolosa. È noto soprattutto per aver identificato la «costante macabra», cioè la pressione sociale che costringe gli insegnanti a non poter fare a meno di assegnare voti negativi.

12 V. Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola*. Democrazia e pedagogia, Milano, Franco Angeli, 2015, parte seconda.

Parte prima

# Imparare a vivere insieme in democrazia

### 1. La scuola tra la pressione consumista e l'irresponsabilità sociale<sup>1</sup>

Buongiorno a tutti. È un po' difficile rivolgermi a voi in questo Convegno il cui tema è così importante ed attuale. Ho ascoltato con molto interesse una parte delle discussioni e degli interventi della mattina. Ho partecipato anche alla realizzazione del film che vi è stato presentato e che in Francia ha fatto nascere interessanti dibattiti. Io mi collocherò su un registro più pedagogico rispetto a quello di questa mattina. Come il disegnatore Barrigue, per confermare e alimentare la mia fama di impertinente, vorrei iniziare dicendo che senza alcun dubbio la scuola è minacciata dal mercato e dal profitto. È già stato ricordato con forza e dimostrato con argomenti molto convincenti.

Il mercato scolastico non è un pericolo di là da venire, è già una realtà. Per denunciare i complotti che potrebbero verificarsi, non bisogna dimenticare la realtà che viviamo tutti i giorni. Il mercato scolastico è, per esempio, il mercato dell'organizzazione scolastica, dei manuali scolastici, del supporto alla scuola, delle filiere, delle lingue delle scuole in competizione tra loro, mercato a cui gli stessi insegnanti sono attenti quando si tratta degli interessi dei loro figli. È il mercato dei convegni, delle riviste e dei testi che discutono sui suoi pericoli nella scuola. È il mercato delle politiche comunali, provinciali e regionali. È il mercato delle industrie che cercano di rafforzare la loro posizione adattandosi al processo di globalizzazione, lo stesso mercato in cui l'economia svizzera, ad esempio, gioca un ruolo importante e di cui beneficiano tutti i giorni i cittadini elvetici, insegnanti compresi. Se mi permetto di essere così impertinente è per evitare di cadere in un manicheismo che potrebbe farci dimenticare la complessità della situazione che abbiamo di fronte.

In primo luogo, cercherò di mettere in evidenza come noi siamo prigionieri di un'opposizione che non è semplice e da cui non è facile liberarsi. È ciò che nel titolo ho individuato come la pressione consumistica da un lato e l'irresponsabilità sociale dall'altro. Vedremo che tra queste due tendenze la scelta non è sempre facile. In secondo luogo, richiamerò l'opposizione tra la scuola "servizio" e la scuola "istituzione". In terzo luogo, riprenderò quelli che mi sembrano essere oggi i fattori di crisi della scuola come istituzione. In conclusione, riprenderò brevemente l'idea del bene comune e cercherò di mettere in evidenza come, per fondare la scuola come

istituzione, è necessario reinventare un bene comune. Riprenderò il concetto di Habermas di *patriottismo costituzionale* e terminerò in modo molto concreto con dodici proposte pedagogiche da mettere in atto tutti i giorni nelle nostre classi. Esse ci permetteranno di combattere ogni logica di esclusione e di privilegio.

Ora vorrei illustrare il dilemma presente nel titolo di questo intervento: gli insegnanti stretti tra la pressione consumista da un lato e l'irresponsabilità sociale dall'altro. Noi siamo insegnanti. Io stesso sono insegnante e ne incontro molti ogni giorno, parlo con loro. So che nelle loro relazioni con i genitori, nei consigli di classe, nelle decisioni sull'orientamento, nel modo in cui scelgono l'assegnazione alle scuole, sono sempre alle prese con la difficoltà di come collocarsi tra due estremi per evitare di cadere nell'uno o nell'altro.

Pressione consumista	Irresponsabilità sociale
Cedere alle preoccupazioni dei genitori	Ignorare la realtà socio-economica della società
Tirannia dell'obbligo dei risultati	Rifugio nell'ineffabile
Primato dello strumentale e della "pedagogia bancaria"	Primato della complicità culturale e della "violenza simbolica"
Primato del comportamentismo (efficacia della coppia stimolo-risposta)	Primato della pedagogia dei doni e tendenza al fatalismo
Ricerca dell'efficacia immediata	Rifiuto di ogni controllo sociale
Concorrenza tra gli insegnanti e tra le scuole	"Solidarietà professionale" contro i genitori vissuti come "nemici"
Privatizzazione	Clericalizzazione

La pressione consumista è stata a lungo evocata oggi. Questa pressione porta a cedere alle preoccupazioni dei genitori offrendo sempre ciò che chiedono nel momento stesso in cui lo chiedono. Contestualmente, siamo tentati di rifugiarci in un atteggiamento che ignora la realtà socio-economica, le legittime angosce familiari, quelle che viviamo quando si tratta dei nostri figli.

È vero che non possiamo essere schiavi delle paure e dei timori dei genitori, anche se del tutto irrealistiche, ma non possiamo neppure ignorare con superbia queste preoccupazioni, la realtà della disoccupazione e i problemi socio-economici delle famiglie. Non possiamo rifugiarci in una sorta d'irresponsabilità sociale dicendo: «Dopotutto non è un problema nostro».

<sup>1</sup> Conferenza tenuta a Yverdon (Svizzera) il 19 giugno 1999.

Ancora: la pressione consumista è legata all'obbligo dei risultati. Questa tirannia dell'obbligo dei risultati la viviamo tutti. Bisogna produrre risultati, fare in modo che i nostri allievi registrino progressi nell'apprendimento, dimostrare che i nostri allievi sono migliorati in lettura, in lingua, in matematica, ma anche in altre discipline come l'educazione fisica o l'educazione alla cittadinanza. La tirannia dei risultati può portarci a molte derive a breve termine che svalorizzano e snaturano completamente il nostro mestiere.

Il pericolo inverso è il rifugio nell'ineffabile: «Dopotutto siamo degli insegnanti. Non dobbiamo giustificare di fronte a nessuno ciò che facciamo. Il nostro sapere ci è stato dato all'Università da persone che hanno ricevuto un'investitura da altri investiti a loro volta da qualcun altro. Non dobbiamo cedere di fronte a nessuno per render conto di ciò che facciamo. In classe si trasmette il sapere e nessuno deve intromettersi in ciò che succede, perché succede e come succede».

La pressione consumista è anche il primato dello strumentale e di ciò che Paulo Freire chiamava la *pedagogia bancaria*. Secondo questa visione, bisogna formare gli allievi a saper fare immediati, ad abilità professionali subito redditizie o utilizzabili. Bisognerebbe formare gli allievi a un certo numero di competenze sociali e tecniche che vanno dalla capacità di esprimersi in pubblico a quella di compilare un modulo fiscale, fino al comprendere il funzionamento della sicurezza sociale. Scrive Paulo Freire: «Si va a scuola per ottenere beni di consumo sacrificando una parte del proprio tempo in una sorta di supermercato scolastico guidato dal rapporto qualità-prezzo: quale insegnante ci impegna meno nel lavoro e ci dà i voti migliori? Chi ci impegna meno nel lavoro e al contempo ci permette di aspirare ai migliori risultati nelle prove e negli esami?».

A fronte della pressione consumista e della strumentalizzazione delle conoscenze che si manifestano attraverso la centralità degli obiettivi di competenza ci sarebbe (è la deriva inversa) un primato della complicità culturale e di ciò che Bourdieu ha chiamato «violenza simbolica»: dato che ci rifiutiamo di chiarire le reciproche attese lasciamo agire ciò che è implicito. Sono coloro che già conoscono le regole del gioco e sanno adattarsi alle regole scolastiche a cavarsela con abilità. «Poiché non vogliamo fare una tabella delle competenze da acquisire, non vogliamo avere diari di bordo, e neppure dobbiamo render conto a qualcuno, ci limitiamo a trasmettere la Cultura con la C maiuscola». Pierre Bourdieu ha dimostrato che la cosiddetta Cultura, la vera Cultura, la grande Cultura è in relazione con gli *habitus* sociali trasmessi in precedenza o contestualmente ad essa.

Per quanto riguarda la pressione consumista, è evidente che se la si prende seriamente si va verso un primato del comportamentismo. Il comportamentismo diventa in pedagogia l'unica teoria di riferimento. Per essere efficaci nei nostri interventi si

lavora sulla coppia stimolo-risposta. Qual è il miglior stimolo che produce la miglior risposta? Si rafforza in modo permanente la coppia stimolo - risposta moltiplicando all'infinito la tensione obiettivo - valutazione. Non si fa altro che fissare obiettivi e valutarli con una riduzione tecnicista di ogni sapere, di ogni competenza, di ogni cultura che sembra esigere la pressione sociale.

Tuttavia, se non si vuole cedere alla pressione consumista, se non si vogliono utilizzare i referenziali di competenza, se non ci si vuole dotare degli strumenti necessari per sapere quali sono gli stimoli più utili per indurre le migliori risposte, si presenta un evidente pericolo, quello di rifugiarsi nella pedagogia dei doni e nel fatalismo. «Dato che siamo noi ad avere il sapere, noi lo trasmettiamo e ci rifiutiamo che i genitori ci impongano in un modo o nell'altro ciò che noi dobbiamo insegnare agli allievi. Rifiutiamo che mettano il naso nei risultati degli allievi perché ciascuno di essi si costruisce da sé, le personalità si sviluppano e con il sapere che trasmettiamo loro assumono gli elementi necessari a costruire la loro autonomia in un processo misterioso sul quale non dobbiamo render conto a nessuno».

In sintesi, il primato della pressione consumista porta alla ricerca dell'efficacia immediata nei risultati scolastici. Dall'altro lato, l'irresponsabilità sociale conduce al rifiuto di ogni contratto, di ogni controllo sociale, con le reazioni che si possono immaginare: «Ecco persone pagate dai contribuenti, che, contrariamente alla maggior parte delle professioni, rifiutano che i contribuenti (che pagano i loro salari) esercitino su di loro la minima forma di controllo!». Il rifiuto di ogni controllo sociale sul lavoro degli insegnanti può provocare uno choc molto duro di cui noi saremmo le vittime principali.

Se cediamo alla pressione consumista si presenta il pericolo della concorrenza tra insegnanti e tra scuole, la concorrenza tra scuole si svilupperà ulteriormente e all'interno delle scuole si stabilizzeranno delle filiere. La concorrenza tra insegnanti può aggiungersi alla concorrenza tra scuole. L'irresponsabilità sociale può favorire forme di solidarietà professionale che stigmatizzano i genitori come nemici e coprono ogni errore professionale di un collega in nome del rifiuto di cedere alla pressione degli "utenti". Voi conoscete meglio di me situazioni in cui i comportamenti di un insegnante sono in contrasto con la minima deontologia professionale, in cui i genitori chiedono conto e noi scegliamo la solidarietà professionale invece della voce dell'esigenza reale e dell'etica. Cedere alla pressione consumista potrebbe dunque portarci a chiuderci in una torre d'avorio. La deriva che domina la pressione consumista è la privatizzazione del sistema educativo, la deriva dell'irresponsabilità sociale è la clericalizzazione del sistema educativo. La privatizzazione l'abbiamo già denunciata e ciascuno può osservarne gli effetti e i pericoli. La clericalizzazione non è meno peggiore: un corpo sociale si rinchiude nella certezza di essere al di sopra di qualunque

sospetto, di non dover render conto a nessuno, e soprattutto rifiuta di rispondere alla domanda: «Chi ti ha investito della regalità, del tuo potere?».

Vengo ora alla seconda parte del mio intervento: *Scuola servizio e scuola istituzione*. Se si vuole comprendere qual è la posta in gioco con l'evoluzione del sistema scolastico pubblico nelle società occidentali, si deve anzitutto osservare che noi abbiamo una doppia tradizione nel sistema scolastico. Questa doppia tradizione è presente, sia pur in modo diverso, nella maggior parte dei paesi occidentali. La Francia è il paese in cui è più forte la tradizione della Scuola istituzione, il che non vuol dire che non sia presente la Scuola servizio. In altri paesi, come l'Inghilterra, prevale la Scuola servizio, anche se non mancano i tentativi di ritornare alla Scuola istituzione istituendo questo principio.

Siamo di fronte a due diversi paradigmi che operano nella storia dell'Occidente, scolastica e non. Secondo Philippe Ariès, la Scuola servizio è la scuola intesa come risposta alle richieste delle famiglie. Ariès dimostra come la nascita del sentimento familiare e lo sviluppo della domanda di scolarizzazione siano un unico fenomeno che emerge a partire dal XVI secolo e si sviluppa nei secoli successivi. Fino al XVI secolo i genitori non avevano alcun interesse diretto o indiretto al futuro dei loro figli. Non esisteva il sentimento di appartenenza familiare. Quando nasce il sentimento familiare, quando, come fa notare Philippe Ariès, appaiono sulle tombe epitaffi che testimoniano l'affetto dei genitori nei confronti dei loro figli, l'interesse per i loro ragazzi, i genitori istituiscono scuole e affidano a personale specializzato (una sorta di braccio clericale più che secolare) la funzione educativa che loro non sono in grado di esercitare. Storicamente, dunque, la scuola servizio è nata prima della scuola istituzione. La scuola era un servizio offerto ai genitori che richiedevano uno strumento utile alla promozione culturale e sociale dei loro figli.

Nel sistema francese questo matrimonio tra scuola e famiglia viene modificato attraverso diversi interventi, soprattutto con le leggi varate da Jules Ferry nel XIX secolo che affermano il primato della scuola istituzione sulla scuola servizio. Il primato della scuola istituzione si fonda sull'affermazione secondo cui «solo la scuola ha il diritto di educare». Ciò perché la scuola è il primato della ragione mentre la famiglia è il primato della superstizione e della religione, la scuola è la lingua nazionale e la famiglia è il dialetto, la scuola è l'uguaglianza di diritti mentre la famiglia è il primato dell'eredità e dei privilegi, la scuola è il luogo in cui si prescinde dalla disuguaglianze economiche e sociali, in cui si indossa tutti la stessa divisa per stare insieme indipendentemente dalle differenze che ci separano. Ci si rende disponibili alla ragione che verrà insegnata.

I principi che stanno alla base della scuola istituzione possono certamente essere criticati. Resta il fatto che sono principi regolatori essenziali. Tendo a pensare, forse

perché mi colloco all'interno di questa tradizione francese, che la scuola non può essere un servizio perché la qualità della scuola non può essere valutata attraverso la soddisfazione degli utenti. Ci sono due o tre, forse quattro istituzioni che sono indipendenti dalla soddisfazione degli utenti a proposito della valutazione di qualità. Nessuno sosterrrebbe l'idea che la qualità della giustizia si misura in base alla soddisfazione di coloro che vengono giudicati né che la qualità di un esercito si misuri in base alla soddisfazione dei militari. Nello stesso modo, credo che la qualità della scuola non si misura e non può essere misurata con la soddisfazione degli allievi e dei loro genitori, ma in base alla sua capacità di promuovere i valori su cui si fonda e che rappresenta. La scuola non può essere solo un servizio perché forma uomini, non fabbrica prodotti. Non è solo un servizio perché lavora sul lungo termine e non si rinchiude all'interno di un compito di produttività a breve termine. Non può essere solo un servizio perché non si colloca nel mercato, ma contribuisce alla promozione dell'umanità.

Passo a una terza serie di osservazioni. Questa scuola istituzione, che in qualche modo sfugge alle pressioni della società civile e degli utenti, oggi è in crisi. Ho analizzato in un Dipartimento francese vicino alla Svizzera le proteste dei genitori presso le autorità scolastiche dal 1884 al 1975. Dal 1880 fino al 1955-1960 non si trova alcuna traccia di proteste dei genitori contro i programmi, contro la pedagogia utilizzata a scuola, contro il comportamento degli insegnanti, neppure contro l'utilizzo di castighi corporali. Le sole proteste riguardano la qualità del cibo alla mensa scolastica o l'assenza di riscaldamento (proteste giustificate dal fatto che all'epoca le scuole avevano una scarsa manutenzione). Le proteste riguardano anche piccoli problemi riguardanti i costumi e le abitudini. In sintesi, fino al 1960-65 i genitori non intervengono nelle questioni di carattere pedagogico-didattico. Nella storia dell'istituzione francese, l'ingresso delle famiglie nel dibattito educativo è stato favorito da un evento, un evento certamente fantasmatico, ma sappiamo bene che i fantasmi, le percezioni, sono spesso sociologicamente determinanti. Si tratta della pubblicità fatta all'introduzione del metodo globale nell'insegnamento della lettura. È il primo evento che scatena il desiderio dei genitori di intervenire nella gestione della scuola, compreso il campo pedagogico-didattico. Le prime lettere di genitori che intervengono sulla pedagogia praticata a scuola sono lettere contro l'uso del metodo globale. Nella maggior parte dei casi questi genitori protestano anche se il metodo globale non viene utilizzato nelle classi dei loro figli. C'è un movimento di opinione, molto forte negli anni Sessanta, secondo cui il metodo globale dilagherebbe ovunque, non si insegnerebbe più a leggere agli allievi e di conseguenza si formerebbero generazioni di analfabeti. L'elemento scatenante conta poco, ciò che conta è che da allora l'interventismo delle famiglie aumenta in modo esponenziale e, anno dopo anno, cresce sempre di più.

Non so quale sia la situazione in Svizzera. Posso solo dire che la situazione francese è piuttosto allucinante. Negli ultimi sei anni i ricorsi dei genitori contro le decisioni degli insegnanti (di bocciatura o di orientamento) si sono moltiplicati per venti. Due su tre di questi ricorsi hanno avuto un esito positivo per i ricorrenti. Inoltre, oltre a questi ricorsi giuridici, fatti da genitori abbastanza ben informati sui regolamenti e il funzionamento della scuola, c'è tutta una serie di "ricorsi di condizionamento", fatti da lavoratori a favore di ragazzi di famiglie del popolo. Secondo loro, è ingiusto che solo i ragazzi delle famiglie più fortunate beneficino di fatto di possibilità di difesa e di ricorsi. Si potrebbero fare molti esempi, ad esempio sull'orientamento precoce. Da 5 o 6 anni in Francia vediamo nascere ovunque classi per allievi "iperdotati". Da 5 o 6 anni in Francia, a partire dal primo anno della scuola secondaria, nonostante la legge vieti la formazione di classi omogenee, le istituzioni scolastiche attivano in modo surrettizio classi bilingui, europee, scientifiche o artistiche che permettono a quelli che sanno di ritrovarsi insieme, tra "persone perbene", tra ragazzi i cui genitori leggono *Le Monde* e *Telérama*, sfuggendo così all'eterogeneità sociale che, stando ai testi ufficiali, dovrebbe essere la regola.

Non parliamo poi di ciò che accade dopo la maturità. Recentemente ho fatto un'indagine nelle città di Parigi e di Lione che rivela il forte sviluppo di ciò che chiamiamo le "false classi preparatorie" alle *Grandes Écoles*. Sapete tutti che la Francia, accanto alle Università, dispone di "grandi scuole" di livello post-secondario a cui si accede attraverso classi preparatorie. Nella città di Parigi, negli ultimi cinque anni, le scuole private cattoliche hanno aperto 600 false classi preparatorie alle grandi scuole permettendo così ai loro allievi di evitare l'Università. Evitano l'Università perché queste classi preparatorie alle grandi scuole preparano a diplomi universitari, non alle *Grandes Écoles*. Non preparano all'esame per l'accesso, si limitano a dichiarare che hanno fatto una preparazione. Queste scuole sono in convenzione con le Università pubbliche. Le Università pubbliche hanno interesse a concedere diplomi in deroga alle norme. Ricevono fondi in base al numero di studenti che non devono scolarizzare. In questo modo, grazie a una scolarizzazione che costa dai 15000 ai 30000 franchi francesi ogni anno, le famiglie che iscrivono i loro figli nelle classi preparatorie hanno la garanzia che troveranno in classi di 30 allievi con professori ordinari pagati profumatamente per un impegno extra rispetto al loro orario e che non firmeranno mai una petizione contro la liberalizzazione galoppante del sistema educativo.

Siamo dunque in presenza di un crollo progressivo del modello di "scuola istituzione" a fronte di una crescita esponenziale del modello di "scuola servizio". Ciò rende difficile la situazione di quelli, come me, che cercano di sfuggire a questa logica del servizio e di mercato. Ci chiediamo come potremmo fondare in modo più

chiaro un'istituzione. Il problema dell'istituzione è che non ha il mercato come strumento di regolazione. L'istituzione ha valori come principi, fondamenti assiologici. Non si può mantenere una scuola istituzione contro la scuola del mercato se non si sa su quale principio forte fondarla.

Uno dei paradossi della scuola francese è che, stranamente, le scuole cattoliche, almeno in teoria, hanno più facilità a resistere al mercato rispetto alle scuole pubbliche. Perché? Perché quando i genitori esercitano forti pressioni, le scuole cattoliche possono sempre dire loro: «Il nostro riferimento è il Vangelo. L'attenzione al più povero viene prima della selezione sociale». Hanno dei valori, anche se non sempre li mettono in campo facendo scelte precise. Il problema della scuola pubblica è che non ha più molti valori da presentare. Quando non si hanno più valori non si hanno più gli strumenti per opporsi all'onda montante del consumismo.

Alcuni capi di Istituto oggi si trovano in una situazione molto complicata, essendo obbligati a "ghettizzare" alcuni allievi per evitare di essere loro stessi "ghettizzati" rispetto all'esterno. Il capo di Istituto non sa cosa rispondere ai genitori che gli dicono: «Lascio mio figlio nella vostra scuola solo se lo togliete dalla classe 1° E e lo mettete nella 1°A che ha i migliori allievi e i figli degli insegnanti. In caso contrario, lo iscrivo da un'altra parte». Cosa può dire il capo di Istituto a una famiglia che gli dice questo? Potrebbe rispondere in questo modo: «L'eterogeneità sociale è una ricchezza e quella all'interno delle classi è un marchio distintivo della Repubblica - Libertà, uguaglianza, fraternità - di cui io sono il garante»? Chi crede ancora a queste affermazioni? Quando lavoro con capi di Istituto delle periferie a volte mi dicono che su 600 - 800 allievi, ce n'è un certo numero (tra 40 e 60) che potrebbero anche uscire dalla scuola. Allora mi chiedono: «Che cosa posso fare con questi allievi? Li mettiamo in una buona classe, in un angolo tranquillo, dove non ci sarà troppo baccano. Ci arrangiamo per togliere i disturbatori. Vengono loro assegnati professori di cui si sa che reggeranno questa presenza e che non entreranno in crisi durante l'anno. Si lasciano gli altri da parte. In questo modo si ha qualche probabilità di non perdere questi allievi. Ma se li si mette insieme a tutti gli altri, nel giro di due anni li avremo persi tutti».

Quali valori si potrebbero opporre a questa logica infernale? Che cosa si può dire, a proposito di valori collettivi, per opporsi a questa marcia forzata verso una politica di scuola-mercato? Possiamo opporci a questa fuga in avanti solo reinventando insieme un bene comune per la scuola. Per questa ragione, se vogliamo resistere a questa crescita della scuola mercato, dobbiamo avere un riferimento. Dobbiamo dire in nome di che cosa vogliamo resistere. Oggi il bene comune è difficile da riscoprire. È ancora più difficile in una scuola in cui ciascuno è alla ricerca dei propri interessi individuali. Anche noi. Ciascuno di noi, in quanto genitore, sa che se è costretto a

scegliere. Nella situazione attuale sceglierà ciò che è più favorevole per i propri figli. Nessuno potrebbe rimproverarci. Nessuno potrebbe dire a chi fa questa scelta che è un cattivo cittadino, che è antidemocratico, antirepubblicano solo perché cerca di tutelare i propri figli evitando loro situazioni difficili e cercando di organizzare il loro avvenire.

Non usciremo pertanto da questa situazione condannando i comportamenti individuali od organizzando una sorta di polizia per contrastare le deroghe al rispetto delle zone territoriali di iscrizione alle scuole. Queste pratiche rafforzerebbero ancor di più l'opposizione tra insegnanti e genitori. La vera scommessa è politica. Si tratta di mettere in atto strumenti che permettano di passare da una scuola centrata sulla somma degli interessi individuali a una scuola centrata sul bene comune.

Non oso avventurarmi sulle orme di Rousseau parlando del contratto sociale. Si deve tuttavia dire qualche parola sull'assenza di continuità tra la somma degli interessi individuali e il bene comune. Questa assenza è una rottura fondamentale che forse potrebbe anche rappresentare una prima piattaforma per giungere ad un accordo.

In fondo, è proprio lì che si colloca la linea di separazione tra il liberismo, inteso in tutti i sensi del termine, e una forma di organizzazione politica più umana e regolata, una forma di organizzazione repubblicana. La *res publica* è la forma di organizzazione politica in cui non è la somma degli interessi individuali a costituire il bene comune anche se non considera illegittimi questi interessi. Invita piuttosto a metterli confronto, a superarli, ad andar oltre di essi grazie ad argomentazioni rigorose che superino i puri rapporti di forza. Ciascuno di noi ha la legittima preoccupazione di cercare le migliori condizioni di scolarizzazione per il proprio figlio. Non ci si deve colpevolizzare per questo. Contemporaneamente, in quanto corpo politico, dobbiamo porci la domanda che concerne la scelta dei valori che stanno alla base dell'organizzazione del sistema educativo e scolastico.

*Un bene comune per la scuola* (ecco la mia quinta osservazione) potrebbe essere ciò che Jürgen Habermas chiama il *patriottismo costituzionale*. Habermas spiega in modo molto pertinente che la scuola che abbiamo conosciuto in Francia si è costruita sul patriottismo. Il patriottismo come adesione a una sorta di bene comune è una necessità. Il patriottismo costituisce il corpo sociale nella sua unità. Egli aggiunge che oggi non possiamo più fondare il patriottismo su un'adesione a contenuti specifici propri a certi gruppi sociali ma che possiamo fondarlo sull'adesione a strutture, sull'adesione a una forma, a ciò che permette alla socialità di esprimersi. Ritroviamo in Habermas una specie di "kantismo sociologico" che individua nel patriottismo l'oggetto della condizione stessa di possibilità di un'organizzazione sociale, cioè di una socialità tra gli uomini. Non dobbiamo tanto amare una specifica organizzazione

sociale ma piuttosto le condizioni di possibilità dell'esistenza di un'organizzazione sociale, di una forma di socialità tra gli uomini. Questo *patriottismo costituzionale* potrebbe organizzarsi attorno a due poli. Da un lato deve comportare la ricerca di ciò che chiamerei una cultura comune. Ciò non significa che si debbano eliminare le culture specifiche ma trovare linguaggi che permettano, pur nella diversità, di parlarsi, di comprendersi e lavorare insieme. Accanto a questa cultura comune si deve costruire un comune rapporto con la legge che fonda la sospensione della violenza e sostenere l'adesione di tutti a questa legge. Forse l'espressione *patriottismo costituzionale* è eccessiva. Tuttavia essa riflette bene la capacità di far aderire (per costituire un corpo sociale comune è necessaria una forma di adesione) le persone a un valore trascendente che non è più nazionalista ma appartiene al genere di ciò che rende possibile, come dice Emmanuel Lévinas, la pace tra gli uomini, ovvero la coesistenza pacifica degli individui in istituzioni che non si limitino alla semplice giustapposizione di entità comunitarie.

Il *patriottismo costituzionale* potrebbe essere il principale obiettivo della scuola. Ciò non significa che la scuola dovrebbe escludere la possibilità che le persone abbiano e manifestino affinità tra di loro, ma che essa concentra il suo sforzo sulla sospensione della violenza, la costruzione della legge, l'acquisizione dei linguaggi fondamentali, l'identificazione di ciò che unisce gli uomini al di là delle loro differenze.

A partire da questo forse possiamo indicare alcuni principi pedagogici. Tenterò brevemente di enunciarli nella sesta e ultima parte del mio intervento. Si tratta, in qualche modo, dei principi pedagogici per la costruzione di "un mondo comune" secondo la celebre espressione di Hannah Arendt. In *La condizione dell'uomo moderno*, utilizzando la metafora dei giocatori di carte, Hannah Arendt spiega come oggi ci troviamo in una situazione strana: a causa della rapidità dei cambiamenti generazionali e della vertiginosa accelerazione dei saperi, ci troviamo nella situazione di quei giocatori che si trovassero a veder sparire il tavolo su cui giocano. Se il tavolo sparisce, per i giocatori non resta che una scelta, quella di gettare le carte. Per una scuola che vuol mettere il patriottismo costituzionale al centro del suo progetto la grande sfida è quella di ricostruire il tavolo perché si possa nuovamente giocare, parlare, stabilire relazioni evitando l'ingiuria sistematica, la violenza e l'indifferenza reciproca. Per enunciare questa "pedagogia di un mondo comune" enuncerò dieci elementi che mi sembrano essenziali, dieci principi per aiutarci a liberarci da questa alternativa pericolosa, da questa oscillazione infernale tra consumismo scolastico ed irresponsabilità sociale.

<b>Per una pedagogia del mondo comune</b>	
Contro la “pedagogia bancaria”	Per una “pedagogia del senso..”
Contro la “pedagogia del prodotto”	Per una “pedagogia del processo”
Contro una “pedagogia dei regolamenti arbitrari”	Per una “pedagogia della costruzione della legge”
Contro una “pedagogia dell’assoggettamento”	Per una “pedagogia della costruzione dell’oggetto” e dell’apprendimento della capacità di dialogare
Contro una pedagogia dei rapporti di forza tra “genitori e insegnanti”	Per una “pedagogia della specificità e della complementarità dei ruoli “
Contro una pedagogia dei “genitori utenti”	Per una pedagogia dei “genitori cittadini”
Contro una “pedagogia della concorrenza”	Per una “pedagogia dell’offerta di risorse”
Contro una pedagogia dei premi ai migliori	Per una pedagogia della valutazione plurale e negoziata
Contro una “pedagogia liberista”	Per una “pedagogia della qualità”
Contro una “pedagogia dell’isolamento nella comodità”	Per una “pedagogia della solidarietà attiva”

**Primo principio: contro una pedagogia bancaria promuovere una pedagogia del senso**

Una pedagogia del senso vuol dire una pedagogia che si impegna a far emergere i saperi che hanno senso per gli allievi e non che sono semplicemente utili a colui che li fa propri. Credo che sia venuto il tempo in cui la pedagogia faccia proprio l’apporto antropologico che per lungo tempo ha considerato marginale. Quando Claude Lévi-Strauss, a proposito dei popoli primitivi, ne *Il pensiero selvaggio* scrive che «le cose non vengono apprese perché sono utili ma che sono dichiarate utili perché sono conosciute», enuncia sul piano simbolico qualcosa di essenziale alla costruzione dei legami sociali, cioè la priorità del livello simbolico su quello funzionale. È la priorità del senso sul mercato, di ciò che risponde alle domande fondamentali dell’uomo rispetto a ciò che fa parte della riuscita a breve termine di un’iniziativa.

Sono convinto che abbiamo ancora molto lavoro da fare perché gli allievi non entrino a scuola avendo la sensazione di entrare in un supermercato. Dovrebbero entrare a scuola convinti che le conoscenze che andranno a scoprire fanno parte della loro storia e, al di là delle differenze generazionali, sono un modo di unirli in una comune ricerca di universalità. Detto così può sembrare una pretesa eccessiva,

dunque facciamo qualche semplice esempio. Il mio collega Michel Develay cita spesso l’esempio della bambina di otto anni che ascolta la lezione della maestra che le dice: «Pianto un seme, il seme fa crescere un albero, questo albero fa dei semi che si piantano facendo crescere nuovi alberi e così via». La bambina dice: «Maestra, e il primo seme?». La maestra risponde: «Zitta, non puoi capire, farai questa domanda quando sarai grande». In genere si tende a giudicare questa maestra negativamente. Tuttavia, se noi ci fossimo trovati in questa situazione, cosa avremmo fatto? Avremmo guadagnato tempo dicendo: «È una bella domanda». Ma dopo? Dopo emerge un certo dispiacere perché ci accorgiamo che la scuola ha perduto le domande ma insegna solo delle risposte. La scuola offre delle risposte senza metterle in relazione con le domande che le suscitano. Così, in fin dei conti, il ragazzo viene a scuola solo per imparare a superare gli esami e a fare gli esercizi che la scuola gli propone.

Se si vuole lottare contro la pedagogia bancaria, contro il trionfo del mercato, contro la scuola supermercato, bisogna prima di tutto collocare l’azione formativa all’interno della sua naturale dimensione antropologica. Ciò che insegno non è in primo luogo il modo per superare una prova, è prima di tutto un modo per vedere con più chiarezza un modo di comprendere meglio le domande che mi pongo, che ci poniamo, che l’umanità si pone e che noi ci facciamo gli uni gli altri nonostante le diverse appartenenze culturali, di sensibilità sociale, filosofica o religiosa. Poco importa che si tratti di matematica o di geografia. Che si tratti di lingua o di storia, tutte le discipline scolastiche sono state costruite dagli uomini per rispondere a domande fondamentali.

Patrick Mendelshon racconta un aneddoto scoperto negli archivi di Berna: alcuni soldati si erano persi lungo la frontiera, sulle Alpi. Sono stati presi dallo sconforto. In fondo a uno zaino trovano un pezzo di una cartina. A partire da questo pezzo di cartina riescono a raggiungere un paese e il loro acquartieramento. All’acquartieramento, osservando bene questa carta, si accorgono che si tratta di una carta dei Pirenei. Questo esempio ci dimostra che il simbolico precede il funzionale. Sui ragazzi e su tutti gli uomini la carta esercita un’attrattiva che non è di ordine tecnico. È un’attrattiva che rinvia alla domanda antropologica: dov’è il mio luogo, il mio territorio e dov’è quello dell’altro? Anche a voi piace osservare le carte, viaggiare sulle carte. Tutti noi siamo attratti dalle vecchie carte, dai vecchi mappamondi e dai vecchi manoscritti che descrivono città sprofondate e tesori perduti. Tuttavia la scuola non è capace di farci amare la geografia e per ritrovare il gusto delle carte dobbiamo andare a vedere Indiana Jones. Come la scuola ha potuto fare in modo che molti allievi non sopportino la geografia quando tutti i ragazzi che la frequentano hanno difficoltà a trovare il loro posto e la loro strada? Perché la geografia non è stata collocata all’interno della dimensione antropologica ma è stata ridotta a una dimensione bancaria, a un sapere fossilizzato. A scuola si impara solo per restituire il sapere il giorno delle prove e dimenticare subito dopo.

### **Secondo principio: contro una pedagogia del prodotto sviluppare una pedagogia del processo**

La pedagogia del prodotto è quella che si affida alle cose visibili come i compiti o le produzioni degli allievi. I prodotti visibili sono molto utili e necessari ma a volte ci fanno dimenticare che ciò che è più importante non è ciò che si può osservare, non è il compito fatto dall'allievo, ma ciò che avrà acquisito e costruito durante il lavoro su quel compito. Dicendo questo non affermo una semplice banalità. Dico qualche cosa che ribalta in modo radicale ciò che accade nella maggior parte delle classi delle scuole francesi, in cui il compito diventa un oggetto in sé, in cui si è persuasi che è il compito che conta e dunque che si può copiare dal vicino. Copiare, infatti, non ha importanza perché ciò che conta è il risultato e il voto conseguente. L'insegnante deve far propria un'esigenza completamente diversa. Per lui il risultato è solo un indicatore accessorio. Ciò che conta è qualcosa di molto più duraturo, di molto più profondo e permanente, è ciò che ogni allievo ha costruito nella sua mente e acquisito in occasione del lavoro realizzato su un compito, della realizzazione di un plastico, di un disegno, di un giornale o di qualunque prodotto scolastico.

Una scuola che valuta i prodotti e non valuta i processi è una scuola che sceglie il mercato come metodo di funzionamento pedagogico. Può anche denunciare tutte le manipolazioni delle multinazionali ma in realtà essa fa la stessa cosa. Valutare i prodotti e non vedere che i prodotti sono occasioni per progredire nell'apprendimento, non individuare i progressi significa mettere al centro del dispositivo l'oggetto al posto del soggetto. Tutto questo ci ricorda che la questione della valutazione è centrale.

### **Terzo principio: contro la pedagogia dei regolamenti arbitrari, per una pedagogia della costruzione della Legge**

Una scuola che impone regolamenti arbitrari oggi non può più funzionare perché non sa più cosa promettere in cambio del rispetto dei suoi regolamenti. Fino ad alcuni anni fa la scuola poteva ancora dire a un allievo: «Lavora, sta tranquillo e riuscirai». Oggi tutti sanno che si può dire: «Lavora, sta tranquillo» ma se si aggiunge: «Riuscirai», nessuno ci crederà. Ci sono troppi esempi in proposito.

Dopo esser stata giocata soprattutto sulla mobilità sociale la promessa che viene dalla scuola è oggi alle corde. Non si è più in grado di promettere la mobilità sociale in cambio dell'obbedienza alle regole della scuola. Su questo non è più possibile ingannare nessuno. Perciò l'obbedienza ai regolamenti scolastici non può essere ottenuta con le minacce. Contro la minaccia e l'addestramento e per lottare contro la scuola del mercato è importante lavorare insieme, tutti i giorni, alla “costruzione

della Legge”. La costruzione della legge significa realizzare la sospensione della violenza, il dibattito democratico e la capacità di parlare insieme. Tutto ciò impone di mettere in atto dei riti. Non è una cosa fattibile immediatamente, quasi per miracolo. È necessario lavorarci tutti i giorni. Stupisce vedere come nella nostra società ci si affida a finanze giuridiche quando si tratta degli adulti mentre, se si tratta dei ragazzi, ci si muove in un idealismo pressoché totale. Quando due contadini entrano in conflitto per un metro quadro di terreno in generale si rendono necessari tre o quattro anni di procedure, quintali di dossier, procuratori e giudici, una giuria, cancellieri, ecc. perché i due contadini non vengano alle mani e trovino eventualmente un accordo. Quando due allievi hanno difficoltà a parlarsi ci si limita a dire: «Ascoltatevi tranquillamente! Ascoltatevi tranquillamente!». Questa esortazione ci sembra essere sufficiente quando si tratta di educazione o di formazione mentre osserviamo tutti i giorni che, quando si tratta di giustizia, il rispetto e la realizzazione di un rituale sono assolutamente necessari.

### **Quarto principio: contro una pedagogia dell'assoggettamento per una pedagogia della costruzione progressiva dell'oggetto.**

Per un bambino un oggetto non è un dato acquisito. Sappiamo che un bambino, nei primi mesi della sua vita, non sa che cos'è un oggetto fuori di lui. Il bambino pensa che l'oggetto esista nel suo pensiero e che il suo pensiero possa trasformarlo. Il bambino pensa che se le nuvole passano sulla sua culla e si mette a far freddo è perché ha fatto uno sbaglio e le nuvole lo puniscono. Il bambino non sa che nel mondo esistono relazioni che non chiamerei oggettive ma oggettuali: ci sono eventi esterni a lui che non dipendono da lui. Tutto ciò che accade è soggetto a interpretazione.

Una bambina, incontrata recentemente da uno dei miei studenti, spiega bene la difficoltà di costruire una relazione oggettuale. La maestra le dice: «“Tuo padre ha acquistato una macchina per 60000 franchi, la rivende a 50000 franchi. Quanto ha perso?”». La bambina risponde: «Noi non abbiamo 60000 franchi. Se poi dovessimo comprare una macchina a 60000 franchi non la rivenderemmo a 50000. In ogni caso non posso fare il problema perché io non ho il padre». È commovente. Mi colpisce molto che questa bambina dica così. Lei vive in un mondo in cui il compito fatto a scuola non è esterno alla propria soggettività. La sua soggettività con tutti i problemi che si porta dietro avvolge completamente l'insieme dei problemi scolastici. Tutto viene reinterpretato dal punto di vista della propria psicologia.

Il ruolo della scuola è appunto la costruzione dell'oggetto. È la costruzione dell'articolazione soggetto-predicato: «Di cosa parlo?» e «Che cosa ne dico?». È necessario dire di cosa parliamo perché possiamo dirne qualche cosa e mettere a confronto ciò

che diciamo. «La terra gira intorno al sole». Di cosa parlo? Della terra. Che cosa dico della terra? Che gira attorno al sole. La configurazione soggetto predicato è la configurazione che struttura il rapporto con la realtà. Devo dire qual è il mio “soggetto” e dire qualcosa di questo soggetto. Dico qualcosa a proposito del soggetto e la metto a confronto con ciò che dice un altro. Da questo confronto nasce pian piano qualcosa che può sembrare, se non l’oggettività, almeno l’oggettualità. Per questa ragione, credo che la sperimentazione scientifica in classe sia un mezzo molto importante per sviluppare un rapporto con l’oggetto, una rapporto di costruzione e non di assoggettamento. Questo rapporto dovrà far in modo che l’oggetto, nella sua esteriorità, non venga posto come qualcosa di incorporato fantasmaticamente nel soggetto.

Noi condanniamo la società fondata sull’onnipotenza del mercato e dei suoi metodi pubblicitari. Qual è l’obiettivo della pubblicità? Incorporare l’oggetto nella persona, spezzare il rapporto di oggettualità: «Voi siete giovani, avrete questo oggetto, questo profumo, l’oggetto viene in qualche modo incorporato. Se voi non incorporate l’oggetto non siete soggetti». Qual è il lavoro della scuola? È quello di scorporare l’oggetto, oggettivarlo, mettere l’oggetto all’esterno di noi in modo che si possa parlarne, si possa esercitare uno sguardo critico, discuterne. È sperimentare la resistenza delle cose all’onnipotenza del nostro immaginario.

**Quinto principio: contro una pedagogia del rapporto di forza genitori-insegnanti, per una pedagogia della complementarità dei ruoli**

I genitori rappresentano la filiazione, la scuola rappresenta l’istruzione. Se vogliamo che i genitori facciano il loro lavoro non chiediamo loro di fare il nostro. Non possiamo condannare l’eccessivo interventismo dei genitori nella scuola e nello stesso tempo assegnare a casa una parte essenziale del lavoro degli allievi, scaricando la responsabilità sulla famiglia e su insegnanti privati pagati allo scopo. I due atteggiamenti non sono compatibili. Se condanniamo un intervento eccessivo dei genitori dobbiamo essere professionisti dell’apprendimento e non scaricare sulle famiglie l’apprendimento di contenuti essenziali come alcune competenze metodologiche: imparare una lezione, rivedere un lavoro, fare una carta, leggere un libro, preparare un’esposizione, una scheda di lettura e ogni altra cosa che generalmente si fa fare a casa dopo aver avuto in classe qualche vaga consegna.

**Sesto principio: contro una pedagogia dei genitori utenti per una pedagogia dei genitori cittadini**

Credo che sia responsabilità dei sindacati e delle forze sociali e politiche inter-

rogarsi sui modi di partecipazione dei genitori nella scuola. In Francia, ad esempio, nei consigli di classe che decidono sull’orientamento ci sono genitori eletti ed è una cosa positiva. Credo però che non debbano essere genitori eletti tra i genitori della classe. Dovranno essere piuttosto genitori eletti che non rappresentano gli interessi degli utenti ma che incarnano il punto di vista dei genitori-cittadini. C’è una grande riflessione da svolgere per permettere ai genitori di esprimersi nella scuola non come utenti ma come cittadini.

Non possiamo rimproverare ai genitori di esprimersi solo come utenti e, contemporaneamente, offrire loro solo occasioni di esprimersi come utenti intervenendo sui voti, difendendo i loro figli, ecc. Se releghiamo i genitori nel ruolo di utenti non si esprimeranno mai come cittadini. Dobbiamo inventare qualcosa perché i genitori possano esprimersi come cittadini e non solo come utenti. È un lavoro fondamentale che incide sulla costruzione dell’istituzione di cui parlavo prima.

**Settimo principio: contro una pedagogia della concorrenza per un una pedagogia dell’offerta di risorse**

Oggi prevale la pedagogia della concorrenza. Le scuole sono messe sistematicamente in concorrenza le une con le altre in un vero mercato scolastico. Quando io parlo di una *pedagogia dell’offerta di risorse* penso, ad esempio, che in una scuola un allievo in difficoltà con un insegnante deve trovare un altro insegnante con cui parlare. Questa non è concorrenza ma offerta di una risorsa. È una risorsa a cui ricorrono quelli che possono pagarsi ripetizioni private o tutti quelli i cui genitori sono in grado di esercitare questo ruolo. Se non mettiamo a disposizione queste risorse nella scuola permettiamo che si crei la concorrenza tra le scuole. Se manca un’offerta di risorse per l’allievo che non ha capito, per l’allievo che vuol far rileggere una sua relazione, per l’allievo che ha bisogno che gli si spieghi ancora una lezione, questa offerta si realizzerà inevitabilmente all’esterno e in modo privato. Su questo punto si deve essere molto chiari: se vogliamo veramente combattere la scuola mercato, bisogna pensare a risorse all’interno della scuola in modo che gli allievi e le loro famiglie non debbano cercare all’esterno, in un sistema privato di concorrenza, ciò che la scuola non offre. Finché l’offerta di risorse non sarà all’interno andranno a cercarla all’esterno e si svilupperanno luoghi privati di sostegno scolastico, incoraggeremo la diffusione di pseudo manuali scolastici che oggi si sostituiscono ai veri libri: «Come riuscire a...», «Come fare una relazione», «Come imparare a leggere...», «Come fare questo quello... prima possibile e investendo meno energia?».

### **Ottavo principio: contro una pedagogia dei premi ai migliori per una pedagogia della valutazione plurale e negoziata**

Se si vuole lottare contro una scuola supermercato, una scuola dei premi ai migliori, una scuola in cui si pubblicano i risultati grezzi di riuscita nei test o agli esami bisogna costruire una scuola della valutazione plurale e negoziata. Non sono contrario al fatto che si valutino le scuole. Non sono contrario che in Francia si valutino i licei. Ma oggi che cos'è la valutazione dei licei? È la valutazione dei risultati agli esami di maturità, insieme a un certo numero di variabili sociologiche come il tasso di esclusione o di bocciatura. Credo che non si debba utilizzare questo metodo. È meglio coinvolgere genitori ed allievi e fare una vera valutazione plurale che faccia propri una serie di criteri: l'accoglienza dei genitori, la partecipazione degli allievi alla vita democratica, la relazione con le strutture associative del territorio, la ricchezza del centro di documentazione, la qualità dell'apertura culturale, i locali, ecc. Tutto questo deve essere osservato e valutato. Bisogna dare un'indicazione su ciascuno di questi criteri con obiettivi graduali da rispettare. Si può così negoziare sulle priorità. Si apre la possibilità di fare della valutazione uno strumento di controllo concertato e non di classificazione al servizio della concorrenza e del mercato.

Quando non c'è più un solo criterio (i risultati scolastici interpretati attraverso una griglia di lettura) ma un insieme di criteri si possono negoziare gli indicatori più utili e su di essi portare diversi punti di vista. Le scuole potranno far propri questi elementi per migliorare gradualmente la qualità del servizio pubblico di educazione di cui fanno parte. Mi sembra che sia la sola soluzione perché dichiarare che non si classificano più le scuole è pura ipocrisia. Tutti classificano le scuole, voi per primi. Il problema non è affermare che non le si classifica più, il problema è classificarle utilizzando criteri diversi rispetto a quello ottuso, limitato e oscillante dei risultati scolastici tradizionali. Il problema è sostituire la pedagogia dei premi ai migliori con una pedagogia della valutazione plurale e negoziata.

### **Nono principio: contro una pedagogia liberista, per una pedagogia della qualità**

Mi rivolgo ai decisori politici del sistema educativo francese anche se non sono qui. Se ci sono decisori del sistema educativo elvetico potranno forse utilizzare qualche elemento. Uno dei maggiori problemi del sistema educativo e che più di tutti alimenta il liberismo è il fatto che dell'innovazione, in tutte le sue forme (soprattutto in quelle più elaborate e generose), la gerarchia non tiene affatto conto. Non

tenendone conto si finisce per scoraggiare gli innovatori, o addirittura per indurli a svolgere questo lavoro privatamente perché il settore pubblico non lo vuole e non lo sa apprezzare. Uno dei problemi dell'istituzione scolastica e saper integrare i suoi innovatori, le sue *élites*, invece di pensare che tutto ciò che si muove, cambia le abitudini, modifica i modi di pensare, deve essere escluso e magari anche penalizzato. Quando ho assunto la direzione dell'Istituto Nazionale di Ricerca Pedagogica mi sono dato un obiettivo simbolico che ha un senso profondo. Riterrei una grave sconfitta se oggi, nel 1999, un Célestin Freinet fosse costretto ad aprire una scuola privata perché la scuola pubblica non gli permette di lavorare e di diffondere e condividere le sue innovazioni. Se vogliamo evitare la privatizzazione dell'innovazione bisogna aiutare soprattutto le persone che lavorano e producono qualità nel servizio pubblico. Rispondere a questa esigenza non è privatizzazione. È invece ignorare questa esigenza che la può favorire.

### **Decimo principio: contro una pedagogia dell'isolamento nella comodità per una pedagogia della solidarietà attiva**

L'isolamento nella comodità non riguarda la situazione in Svizzera nonostante quello che possono pensare alcune malelingue. Riguarda, più in generale, la nostra ignoranza degli immensi problemi dei paesi del sud in campo educativo. Spero che denunciando gli effetti della "scuola mercato" e condannando, come ho sentito stamattina, il fatto che 50% del pianeta soffra la sete, saremo capaci di dissetarli, se non di acqua, almeno di conoscenze pedagogiche affinché non si lascino manipolare da informazioni unilaterali. Concludo dicendo che per me non c'è incompatibilità tra la lotta politica e quella pedagogica. Al contrario, non solo si tratta di un'unione necessaria, ma dell'esigenza imperativa di mettere in relazione le nostre azioni pedagogiche quotidiane con le nostre prese di posizione politiche. In questo senso, sindacati come il vostro possono esercitare un ruolo essenziale di mediazione tra i partiti politici e i movimenti pedagogici.

## 2. Costruire nella scuola il senso della collettività<sup>2</sup>

### Dal “vivere insieme” al “fare insieme”

Diciamolo chiaramente: si può “vivere insieme” essendo del tutto indifferenti gli uni verso gli altri, rassegnati a una convivenza imposta, avendo in comune solo l’individualismo necessario a tollerare l’altro finché non contesta il principio dell’“ognuno per sé”. Si può vivere insieme molto bene sotto l’influenza di un guru che contiene con la forza dell’identificazione fusionale ogni volontà di individuazione e di emancipazione. Si può “vivere insieme” sotto l’autorità di un despota il cui potere minaccioso anestetizza ogni tentativo di resistenza. Si può anche “vivere insieme” lobotomizzati dalla macchina pubblicitaria, reclutati dalla “società del controllo” di cui parlava Gilles Deleuze, gli occhi rivolti verso schermi che ci restituiscono la nostra immagine, bloccati nell’esaltazione narcisistica senza mai dedicare tempo ad incontrare realmente gli altri o impegnarsi insieme a loro nell’elaborazione di un progetto comune.

A questo proposito, una quindicina d’anni fa ho studiato un fenomeno che ho chiamato “l’effetto jokari”. Jokari è il nome di un giocattolo un po’ fuori moda che consiste in una palla attaccata a un tronco di legno con un elastico. La palla ritorna sempre a chi l’ha lanciata con una forza proporzionale a quella del colpo di racchetta ricevuto. Definivo in questo modo i comportamenti da clan di certi giovani, “legati”, in qualche modo, a un gruppo che offre loro identità e protezione. I giovani non riescono ad abbandonare il gruppo, né per ragioni affettive e professionali né per esprimere un certo disaccordo con la posizione dominante incarnata dal “capo”. Ogni tentativo in questo senso viene percepito come un’insopportabile presa di distanza ed è seguito immediatamente da un vigoroso richiamo all’ordine se non da una severa punizione. Il semplice fatto di muoversi da soli per compiere un’azione specifica andando da un possibile datore di lavoro o a un incontro d’amore, è vissuto come un tradimento e sanzionato con la richiesta immediata di una maggiore obbedienza. Questo modo di funzionamento dei gruppi non è scomparso. È una delle componenti della radicalizzazione di cui tutti oggi si preoccupano e che si cerca di studiare

<sup>2</sup> Questo contributo costituisce uno sviluppo del dossier del *Café pédagogique* “Segregazione o scuola della fraternità” che ha dato luogo a una giornata di lavoro a Parigi il 21 marzo 2015. (N.d.C.: questo articolo è stato scritto poco dopo gli attentati che nel gennaio 2015 hanno colpito la Francia).

nelle sue cause. È il corollario dell’esclusione di cui è vittima una parte dei giovani e la conseguenza della ricerca di protezione che le istituzioni della Repubblica non offrono più loro. È un modo di costruire un “vivere insieme” molto preoccupante all’interno di spazi più o meno clandestini. Questo vivere insieme è un vaccino efficace contro la solitudine degli esclusi. È però un vaccino che ha effetti mortiferi sui valori fondativi della nostra Repubblica, un vaccino che distrugge lentamente e con certezza i necessari anticorpi di ogni democrazia, quelli che richiamava Kant quando definiva l’Illuminismo: *Sapere aude*, ovvero «Osa pensare con la tua testa».

Per questa ragione, il “fare insieme” è meglio del “vivere insieme”, la costruzione del collettivo è meglio della semplice convivenza di individui, magari pacificata grazie agli strumenti della tecnologia (gli individui, infatti, sono spesso resi passivi a causa di un temibile condizionamento psicologico). Per far spazio a ciascuno e permettergli di mantenersi autonomo, per promuovere ogni membro ed offrirgli i mezzi per impegnarsi con gli altri nella costruzione di un futuro comune, in un gruppo umano si richiede che agisca qualcosa di diverso dalla sottomissione passiva, ottenuta, tra l’altro, grazie all’ampio uso di un arsenale di messaggi e di sanzioni. Si chiede di dare a ciascuno la possibilità di aderire a un progetto collettivo costruendo liberamente la propria identità.

### Collettivi che offrono un posto a ciascuno e un progetto a tutti

Che cosa ci vuole per realizzare un vero collettivo? Grazie a “istituzioni”<sup>3</sup> bisogna coniugare il diritto alla somiglianza e il diritto alla differenza. Bisogna che le persone si riconoscano come simili e che contemporaneamente rispettino le loro diversità. Bisogna che condividano un progetto comune, che in questo progetto ciascuno abbia un ruolo e una responsabilità affinché il progetto stesso possa giungere a conclusione.

Bisogna tuttavia fare attenzione. Il progetto comune non è il prerequisito necessario per poter definire il ruolo di ciascuno, come spesso si crede. L’adesione al progetto diventa problematica se il soggetto non vede il posto che potrebbe avere e il contributo che potrebbe portare. In realtà, la definizione del progetto e quella dei ruoli che potrebbe esercitarvi ogni partecipante sono in rapporto dialettico. Infatti, solo nel momento in cui il soggetto vede come può essere coinvolto nel progetto il pro-

<sup>3</sup> Utilizzo il termine “istituzione” nel senso che gli viene dato dai teorici e dai promotori della “pedagogia istituzionale”.

getto prende corpo sotto i suoi occhi e lui può aderirvi. Allo stesso tempo, man mano che il progetto si precisa e viene collocato nello spazio e nel tempo con prospettive concrete e realizzabili, ciascuno può chiedersi come potrà dare al meglio il proprio contributo. Le persone definiscono il progetto cercando nello stesso tempo ciò che le unisce e ciò che riconosce le loro specificità individuali. Il progetto permette alle persone di comprendere meglio come ciascuno può contribuire concretamente alla costruzione del collettivo. È nell'interazione permanente tra «ciò che si può fare insieme» e «ciò che vuol fare ognuno», negli aggiustamenti e nei riadattamenti, che si afferma questa interazione. In modo laborioso ma fecondo, si costruisce così un avvenire comune che promuove gli individui.

### Collettivi che permettono di fare l'esperienza della solidarietà e dell'autorità legittima

In questo modo, in un'azione che possiamo a giusto titolo chiamare pedagogica (su questa azione bisognerà, prima o poi, decidersi a formare gli insegnanti), si costruisce il collettivo. Un collettivo che ci sostiene perché sa dove va e non fabbrica esclusione ma inclusione. Un collettivo grazie alla cui struttura «gli esseri umani non si gettano gli uni sugli altri» in un'alternanza di amore e di odio, di facili riconciliazioni - sempre a danno di qualche capro espiatorio - e di regolamenti di conti interni per assicurarsi potere sugli altri. Un collettivo in cui si fa esperienza sia della solidarietà che dell'autorità: solidarietà necessaria affinché ciò che si è costruito insieme si realizzi al meglio, autorità perché ciascuno, nel suo ruolo e «in quanto responsabile di un compito preciso», possa contribuire alla buona riuscita del progetto.

La vera autorità, quella che noi dobbiamo insegnare e far rispettare agli allievi, è quella che si esercita “in quanto...”. «In quanto è responsabile del vaso dei pesci rossi un allievo di quattro anni può esercitare autorità sui suoi compagni e legittimamente impedire loro di inquinare l'acqua» spiegano i pratici della pedagogia istituzionale. In quanto è incaricato di presiedere una riunione o una discussione, un allievo di scuola media ha l'autorità di dare la parola nel gruppo. In quanto incaricato della contabilità della micro-impresa, un allievo di Liceo professionale ha l'autorità di organizzare la ricerca di finanziamenti e verificare l'equilibrio dei conti. Si potrebbero moltiplicare gli esempi di responsabilità che contribuiscono alla costruzione di un collettivo, dalla più banale - la responsabilità di spiegare a un compagno qualcosa che non ha capito - alla più esotica - quella di preparare un video che mostri il formarsi del corrugamento della Alpi! In ogni pratica pedagogica è presente una gran varietà di compiti, di funzioni, di ruoli che aiutano a far apprendere il senso dell'autorità, quella che fonda la nostra democrazia: l'autorità della responsabilità e del ser-

vizio reso alla collettività, l'autorità che dà ad ognuno la certezza di avere uno spazio per sé in modo che non senta la necessità di prendersi tutto lo spazio, distruggendo la possibilità stessa del collettivo semplicemente per far vedere che esiste.

Oggi ci viene giustamente chiesto di lottare contro tutte le forme di manipolazione e di mobilitarci per i “valori della Repubblica”. Non si riuscirà in questo compito semplicemente invocando il ritorno all'autorità degli insegnanti. Ci si arriverà, forse, lavorando nella scuola alla costruzione di collettivi in cui si riflette e si realizza una concezione democratica dell'autorità fondata sull'assunzione di responsabilità.

### Costruire il collettivo a tutti i livelli dell'istituzione scolastica

[...] Bisogna considerare la costruzione del collettivo come un obiettivo fondante e strutturante l'istituzione scolastica a tutti i livelli. L'aiuto reciproco tra gli allievi è in effetti un'assoluta priorità: risorsa pedagogica essenziale a lungo sacrificata al mito della classe omogenea in cui «“tutti fanno la stessa cosa nello stesso momento»», oggi deve tornare in primo piano, nella classe e tra le classi. Deve essere istituzionalizzata dalla scuola dell'infanzia all'Università perché è l'espressione della solidarietà in atto, rappresenta spesso un mezzo per superare i blocchi affettivi o cognitivi e valorizza sia il monitore che il suo compagno. Nella classe è necessario sviluppare veri gruppi di apprendimento con obiettivi precisi. Non penso a gruppi improvvisati in cui si propone agli allievi di raggrupparsi per tre o per quattro per scrivere un testo o risolvere un problema - con la certezza che presto si divideranno naturalmente tra ideatori, esecutori e scioperanti - ma gruppi di lavoro in cui ciascuno sia chiamato a dare il proprio contributo, il cui modo di funzionamento imponga a tutti un lavoro comune e una valutazione rigorosa garantisca che tutti hanno acquisito i saperi richiesti<sup>4</sup>. È anche necessario sviluppare la pratica del progetto così come è stata formalizzata dall'*Educazione nuova*: con veri progetti che mobilitino, “istituzioni” per esplicitarli, organizzarli, metterli in atto e regolarli; con un'attenzione particolare alla necessaria rotazione dei compiti affinché i ruoli più gratificanti non siano sistematicamente attribuiti ai più competenti marginalizzando o addirittura escludendo gli allievi meno attivi. Infine, è necessario che a scuola, dalla scuola media al Liceo - e anche all'Università - si costruiscano veri “collettivi di apprendimento” a dimensione umana con allievi guidati da gruppi di insegnanti che, con coerenza, lavorino

4 Mi permetto di rinviare al mio libro *Apprendre en groupe ? Tome 2 - Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique sociale, nuova edizione, 2010.

insieme, incarnino l'istituzione e le sue esigenze in modo chiaro e solidale agli occhi degli allievi e dei genitori proponendo attività adatte ai bisogni emergenti e garantendo un sostegno individuale. Il lavoro effettuato dai micro-licei e dalle micro scuole medie in questa direzione è lodevole e non c'è motivo di riservarlo agli allievi più in difficoltà! All'interno di ogni Istituto scolastico si dovrebbero riunire gli allievi in *unità pedagogiche funzionali* spezzando così sia la sovrapposizione di indifferenza e concorrenza brutale tra le persone sia la formazione sistematica di clan tra gli allievi.

### 3. Architettura e pedagogia<sup>5</sup>

**Ci piacerebbe sapere qual è il legame tra architettura ed educazione. Qual è la definizione che ne dà la pedagogia?**

Nell'antica Grecia il maestro era lo schiavo che, nelle famiglie benestanti, accompagnava il bambino dal precettore. Scelto per la sua cultura e la fiducia che ispirava, divenne ben presto una figura essenziale. In primo luogo perché era libero di dialogare con il bambino. I dialoghi gli permettevano di conoscerlo e capirlo meglio. In secondo luogo, perché il maestro acquisiva gradualmente il potere di scegliere i migliori tutori e persino di decidere quali materie insegnare al suo allievo: poteva scegliere la ginnastica o la retorica, la lotta o la geometria, la storia o la filosofia. Queste scelte, lungi dall'essere insignificanti, determinavano il profilo dell'uomo che voleva formare. Così, a poco a poco, la pedagogia fu definita come l'arte di accompagnare un ragazzo per aiutarlo a crescere, in entrambi i sensi del verbo "accompagnare": prendersi cura di un soggetto e condurlo verso ciò di cui ha bisogno per svilupparsi. Ed è in questa prospettiva che hanno operato quelle che sono considerate le grandi figure della pedagogia: Erasmo, Comenio e Rousseau, naturalmente, ma anche Ferdinand Buisson e Pauline Kergomard all'epoca della creazione della Scuola della Repubblica da parte di Jules Ferry, e, più vicino a noi, Élise e Célestin Freinet, Maria Montessori e Paulo Freire. Tutti erano interessati innanzitutto agli obiettivi dell'educazione: quali valori e quali conoscenze dobbiamo trasmettere ai nostri figli per prepararli al futuro? Anche loro hanno studiato psicologia e le leggi che regolano lo sviluppo. Possiamo aiutare ragazzi solo se capiamo come funzionano queste leggi. Infine, questi educatori hanno proposto istituzioni e metodi per garantire che l'educazione sia la migliore possibile, formi il giudizio e la volontà, li metta in grado di "pensare da soli" e di "costruire insieme la società", come peraltro hanno invitato a fare gli ideali dell'Illuminismo. È la coerenza tra gli obiettivi che persegue, la solidità delle conoscenze che mobilita e la pertinenza delle proposte che formula a rendere rilevante una pedagogia. È in questo quadro che, accanto alle pedagogie religiose e militari, tribali e familiari, si sono sviluppate pedagogie per insegnare di cui la scuola è la chiave di volta.

---

<sup>5</sup> Questo articolo è il contributo di Philippe Meirieu alla pubblicazione *L'école Idéale* realizzata dall'*Atelier Senzu* in occasione di una mostra presso i *Magasins Généraux* (Parigi) da giugno a ottobre 2025: <https://magasinsgeneraux.com>.

### Da dove viene la classe? Come è stata costruita e come hanno contribuito alla sua evoluzione le diverse pedagogie?

La parola “classe”, utilizzata per indicare un gruppo di bambini o adolescenti che studiano insieme nella stessa stanza, è relativamente recente. Sembra che sia apparsa per la prima volta nel 1549 e che sia stata usata in modo sistematico solo alla fine del XVIII secolo. Per capire le origini del modello di classe che abbiamo ereditato, dobbiamo risalire all’inizio del XIX secolo e a quella che è poi diventata nota come la “discussione sui modelli”. Dopo essere stato Ministro degli Interni, nel 1832 François Guizot divenne Ministro della Pubblica Istruzione. Lo rimase fino al 1837, poi diventò Ministro degli Affari Esteri e infine Presidente del Consiglio. A quel tempo in Francia non esisteva un vero e proprio sistema scolastico. C’era un mosaico di scuole religiose o comunali dotate di diversi status. Nel 1833 Guizot fece approvare la legge che porta il suo nome con cui si imponeva a tutti i Comuni con più di 500 abitanti di aprire una scuola unica aperta a tutti. Istituì inoltre le *Écoles normales*<sup>6</sup>, il corpo ispettivo e fece redigere i programmi scolastici nazionali.

Come dovevano essere organizzate le nuove scuole e su quale modello? All’epoca esistevano ancora alcune scuole ereditate dalla tradizione medievale. Ospitate in locali precari, di solito fienili, erano frequentate da una popolazione molto eterogenea impegnata in diverse attività; i bambini mangiavano, giocavano, dormivano e venivano, di volta in volta, chiamati dal maestro che impartiva loro un’educazione strettamente individuale in base alle rette pagate dalla famiglia. Questo modello, del tutto inefficace, stava per scomparire e Guizot vi pose fine definitivamente. Rimanevano altri due modelli: da un lato, il “modello dell’insegnamento simultaneo” descritto e attuato da Jean-Baptiste de La Salle e dai Fratelli delle Scuole Cristiane e, dall’altro, il “modello del mutuo insegnamento”, proveniente soprattutto dalla Gran Bretagna e utilizzato dalle congregazioni religiose che si occupavano dei più poveri, come la comunità di Saint-Charles de Lyon. Il modello simultaneo si fonda sull’idea secondo cui l’insegnamento è tanto più efficace quanto più è rivolto a ragazzi della stessa età e dello stesso livello che obbediscono insieme allo stesso insegnante e fanno, ciascuno separatamente, la stessa cosa nello stesso momento. Il modello del mutuo insegnamento, invece, riunisce gruppi di bambini di età molto diverse (spesso dai 5 ai 14 anni) in grandi sale dove i più grandi e più competenti lavorano con i più giovani in piccoli gruppi utilizzando strumenti didattici come tavole illustrate o manuali, il tutto sotto l’occhio vigile di uno

o più insegnanti che, in questo caso, hanno una funzione di organizzazione delle attività più che di trasmissione diretta dei saperi. Infuriò la discussione tra i sostenitori di questi due modelli. Guizot, la cui principale preoccupazione era “il governo delle menti”, decise a favore del modello dell’insegnamento simultaneo. Lo fece con il pieno sostegno della Chiesa cattolica e dei conservatori, che vedevano in questo modello un modo per garantire l’“ordine sociale”. In questo modo si impose quella che i ricercatori chiamano la “forma scolastica”: la classe composta da alunni della stessa età che seguono la stessa lezione e fanno gli stessi esercizi insieme. Quest’aula, un *auditorium-scriptorium* composto da file di banchi allineati, divenne rapidamente sinonimo di scuola. Il successo fu tale che, in breve tempo, non era più pensabile che potessero esistere altri modi di insegnare. Poiché era anche il periodo delle grandi spedizioni e delle conquiste coloniali, il modello fu esportato in tutto il mondo. Così è scomparso l’“albero delle parole”, quello presso il quale in Africa le giovani generazioni si riunivano intorno agli anziani per interminabili scambi improvvisati per trasmettere alle nuove generazioni la cultura della comunità. In Asia finirono i tempi del “furto di conoscenza”, quello con cui gli adulti nascondevano ai ragazzi conoscenze e abilità per stimolare la loro curiosità e incoraggiarli a venire a “rubarle”. Con poche eccezioni - soprattutto per le classi privilegiate il modello simultaneo con l’aula *auditorium-scriptorium* prese gradualmente piede ovunque. Più o meno grande, più o meno strutturata e attrezzata, divenne sinonimo di scuola. La scuola, così, fu condannata a diventare, nei tempi lunghi, nient’altro che un insieme di parallelepipedi rettangoli affiancati o sovrapposti. Ciò che all’inizio non era altro che una costruzione storica e politica imposta da un uomo, Guizot - che non era né repubblicano né democratico, ma era ossessionato dalla necessità di “contenere il popolo” - doveva diventare, agli occhi del mondo intero, una struttura eterna e immutabile, anche grazie agli architetti che l’avrebbero realizzata e magnificata.

Ma molti educatori non ne hanno voluto sapere! Dopo la carneficina della Prima Guerra Mondiale si riunirono a Calais nel 1921 per fondare la Lega Internazionale per l’Educazione Nuova, con l’obiettivo di ripensare l’educazione e il sistema scolastico per promuovere una società pacifica, più giusta e solidale. Il suo primo presidente, Adolphe Ferrière, non vedeva di buon occhio la “forma scolastica”:

La scuola è stata creata su indicazione del diavolo. Il bambino ama la natura: è stato parcheggiato in stanze chiuse. Il bambino vuol vedere che la sua attività sia servita a qualcosa: si è fatto in modo che non avesse alcuno scopo. Ama muoversi: è stato obbligato a restare immobile. Ama servirsi delle mani: è stato messo in azione solo il suo cervello. Ama parlare: è stato costretto al silenzio. Vorrebbe ragionare: gli è stato chiesto di mandare a memoria. Vorrebbe cercare la scienza: gli è stata presentata già pronta. Vorrebbe entusiasarsi: sono state inventate le punizioni. Quindi i bambini hanno imparato ciò che non avrebbero mai imparato. Hanno imparato a dissimulare, a ingannare, a mentire.

<sup>6</sup> Scuole per la formazione iniziale dei maestri.

Fu l'inizio di un insieme di idee e di proposte educative che cercavano di "rompere gli schemi": la scuola all'aperto, naturalmente, ma anche la classe laboratorio, la classe "sala da disegno", "la classe redazione di testi", "la classe teatro", "la classe in campagna", "la classe consiglio", e così via. Il periodo tra le due guerre mondiali è stato un momento di straordinaria effervescenza in questo campo, ma un'effervescenza del tutto marginale, mentre la classe *auditorium-scriptorium* continuava a espandersi e a diffondersi. Poi, negli anni Sessanta, c'è stata una vera e propria "esplosione della scuola". Il *baby boom* e la volontà di democratizzare il sistema la resero necessaria: a quell'epoca si apriva una nuova scuola al giorno, con un'architettura standardizzata, una scelta senza dubbio imposta dall'emergenza e il cui emblema più famigerato fu la scuola Pailleron. Fortunatamente, oggi, anche se la forma scolastica rimane largamente dominante, stiamo assistendo alla nascita di alternative architettoniche belle e stimolanti!

**Nella mostra e nel libro presentiamo diversi tipi di aula: a L, a chiocciola, rotonda, con terrazza, con giardino, con patio, senza pareti divisorie.**

**La nota formula degli architetti "*Form follows function*" si applica all'aula?**

I costruttori dei grandi collegi dei gesuiti, poi trasformati in licei napoleonici, come il Liceo Louis-Le-Grand di Parigi, avevano capito perfettamente che "le pietre parlano": tra caserma e convento, questi edifici furono costruiti attorno a due valori cardinali: la fila, simbolo di classificazione e di obbedienza, e la contemplazione, condizione necessaria per la preghiera e il lavoro intellettuale. Entrando nel cortile della scuola, l'adolescente veniva "istituito in quanto allievo". La funzione dell'edificio era quella di de-psicologizzare l'individuo, staccarlo da ogni forma di patologia individuale e di costruirlo come soggetto pronto per la scuola. I corridoi, i cortili e le stanze fornivano una sorta di esoscheletro che rendeva l'allievo disponibile ad accogliere l'educazione che avrebbe ricevuto.

Sotto molti aspetti, l'architettura scolastica della Terza Repubblica francese ha ripreso e adattato questo principio: le scuole comunali costruite dopo le grandi leggi sull'istruzione del 1882-1883 erano una sorta di chiesa laica: passando sotto il portico con il motto della Repubblica, il ragazzo avrebbe dovuto essere "purificato" dalle sue particolarità e dai suoi desideri individuali per diventare disponibile alla "ragione". Personalmente, non credo alla natura miracolosa di questa trasformazione, ma con l'esplosione della scuola di massa nel XX secolo, mi sembra che abbiamo completamente dimenticato quanto il messaggio che trasmette un luogo possa determinare il comportamento degli individui: sappiamo bene che non abbiamo lo stesso atteggiamento mentale quando entriamo in un teatro o su un tatami di judo, in un bar o in una biblioteca.

Abbiamo creduto che entrare in un'aula "scatola di scarpe" con pareti anonime, tavoli disordinati e vecchi fogli ammucchiati sugli armadi non avesse alcuna influenza sul lavoro che vi si sarebbe svolto. Tutte le ricerche in questo campo dimostrano che è vero il contrario. Tutti gli educatori concordano sul fatto che l'ambiente ha una grande influenza sull'attività delle persone. Le raccomandazioni espresse a voce dall'insegnante ("Fa i compiti e consegnali in tempo!") diventano irrisorie e del tutto inefficaci quando gli alunni vedono sbiaditi e vecchi manifesti sparsi nei corridoi. Per questa ragione, la questione della forma dell'aula e, più in generale, dell'architettura della scuola deve essere affrontata alla luce degli obiettivi della scuola. Perché gli allievi vengono qui? Per imparare, naturalmente, ma per imparare che cosa? Per imparare da soli o per imparare insieme? Per essere "catturati" da schermi di cui diventano prigionieri o per sviluppare la loro capacità di attenzione profonda e lineare? Per assimilare il sapere già confezionato per loro o per sviluppare la curiosità ed essere sempre più esigenti nella ricerca di precisione, esattezza e verità? Per essere separati dalla natura o per scoprire di farne parte? Per confrontarsi con violenza o per rispettarci e ascoltarci con serenità? È in base alle risposte a queste domande che dobbiamo ripensare all'organizzazione delle classi di oggi. Preferisco dire "le classi" piuttosto che "la classe" perché "la classe" si riferisce a una forma scolastica che è, se non unica, almeno imposta, mentre "le classi" si riferisce all'insieme delle varie attività che si possono svolgere a scuola, all'organizzazione dei tempi della giornata a scuola e al percorso didattico. È solo ponendo il problema in questo modo che potremo inventare un'alternativa democratica al modello dell'insegnamento simultaneo che ancor oggi è egemone.

**Le aule scolastiche sono luoghi di condivisione del sapere e di apprendimento in comune. Seguendo questo principio, quale sarebbe la scuola ideale?**

Direi che l'aula - e, più in generale, l'intera scuola - dovrebbe consentire l'accesso alla conoscenza e la sua condivisione. Dobbiamo organizzare l'architettura delle scuole in funzione degli obiettivi dell'educazione. La soluzione ideale sarebbe quindi quella di combinare una serie di spazi dedicati. Innanzitutto, è necessario un "anfiteatro" dove l'insegnante possa rivolgersi a tutti, dare istruzioni e spiegazioni, raccontare storie e documenti di progetto, dove gli alunni possano tenere lezioni, recitare scenette, cantare davanti ai compagni e dibattere serenamente sulle questioni che li riguardano: non un'aula "autobus", ma un luogo costruito come un "dispositivo attenzionale" dove le persone possano concentrare la loro attenzione e il gruppo possa sentire che esiste veramente. Abbiamo anche bisogno di un "laboratorio", nel senso etimologico

del verbo “laborare”: un luogo in cui ognuno abbia il proprio tavolo di lavoro, possa concentrarsi da solo quando ne ha bisogno, beneficiare dell’aiuto di un compagno più preparato quando ne ha bisogno o scambiare idee in “isole” con due o tre compagni di classe. Vorrei che tra l’anfiteatro e il laboratorio, al centro dell’aula ci fosse sempre una biblioteca con risorse didattiche (schede, manuali, dizionari e libri di testo di ogni tipo), opere letterarie e di documentazione: c’è, infatti, un aspetto profondamente simbolico nel porre questo spazio al centro perché gli allievi vedono dove si trova il sapere e imparano a farvi riferimento autonomamente per approfondire ciò che stanno scoprendo.

Infine, per completare l’insieme, vorrei che uno spazio (un angolo, un lato, una tettoia, ecc.) fosse riservato alle attività manuali, con un punto per l’acqua, attrezzature per cucinare e anche - perché no, a seconda dell’età degli alunni? - taglio, cucito, falegnameria, ceramica o meccanica. Ormai sappiamo che queste attività manuali, purché ordinate, non sono affatto l’opposto delle attività intellettuali, ma, al contrario, sono un aiuto per giungere a quelle più “cognitive” e persino un ottimo antidoto alla dipendenza da schermo. Forse, per completare il tutto, potremmo suggerire che in tutte le classi, o almeno in tutte le scuole, ci sia quello che Jules Ferry istituì nel 1882 con il nome di “museo scolastico”: una vetrina dove l’insegnante e gli alunni espongono i loro beni più preziosi, gli strumenti scientifici che utilizzano, le indagini ambientali che hanno svolto, i capolavori che hanno creato durante l’anno. Si dirà: «E le tecnologie digitali?». È necessario che siano presenti ma in modo adattato e ragionato, come possibile risorsa e non come fondamento della scuola. Non vogliamo correre il rischio di dimenticare come cresce e si sviluppa il ragazzo trasformando le nostre scuole in autobus digitalizzati, con individui incollati davanti al proprio computer, tutti collegati a un gigantesco server situato alle Isole Cayman per risparmiare sul fisco!

So bene che questo progetto può sembrare troppo ambizioso e rischia di scontrarsi con vincoli di ogni tipo, ma potremmo almeno mantenere il principio: organizzare gli spazi in modo che le varie componenti dell’atto di apprendere possano trovare posto, se non nella stessa aula, almeno nella stessa scuola. Infine, progettando la scuola come un luogo che inviti al lavoro intellettuale: locali progettati in modo tale che, quando si entra, si inizi spontaneamente a parlare più piano come in un tribunale, occhi concentrati sull’evento importante, come in un teatro, e, come in un santuario, ci si senta attratti dal cuore della scuola, la biblioteca o il centro di documentazione. Come in un museo, dovremmo essere attratti da ciò che occupa le pareti e avvicinarci con rispetto e a curiosità. Infine, come in un’officina, i tavoli per lavorare dovrebbero essere sempre pronti e ogni strumento dovrebbe essere lì, al suo posto, in modo che tutto lo spazio inviti a lavorare. Dobbiamo ammettere che siamo ancora lontani dal raggiungere questo obiettivo! Per fortuna, gli architetti e gli insegnanti ci stanno lavorando!

#### 4. La fede dei miscredenti

Nel corso della storia molti sono stati gli educatori che avevano una fede religiosa, ma tutti sono stati considerati, chi più chi meno, dei miscredenti. Il fatto è che, in realtà, non sono mai state persone docili. Quando, intorno a loro, molti sono contenti di vivere tranquillamente nel disordine costituito, questi educatori si presentano sistematicamente come dei seccatori. Di fronte a coloro che venerano le istituzioni e si prostrano di fronte alle gerarchie, essi utilizzano volentieri la provocazione, se non la blasfemia, contro ogni forma di clericalismo. Quando qualcuno impone loro di rispettare le abitudini e di accettare gli strumenti tecnocratici, si ostinano a fare spallucce e cercano di scoprire che tipo di uomini stanno contribuendo a formare. Quando la regola d’oro, sottintesa e onnipotente, è “non creare scompiglio”, loro fanno scandalo e rovesciano il disordine costituito: «Perché la specie umana è così cattiva con i suoi figli?», chiede Daniel Hameline.

Parliamo, ad esempio, di Don Lorenzo Milani, considerato un pazzo pericoloso dal Papa ed esiliato a Barbiana dove ha fondato una scuola modello per tutti gli esclusi, di Anton Makarenko, sistematicamente sospettato dal Commissariato sovietico della Pubblica Istruzione di essere troppo indulgente con i delinquenti che accoglieva nella colonia Gorky. Parliamo anche di Joseph Jacotot, convinto che “ogni uomo può imparare tutto”, lo stesso che, estraneo ed esule, rifiutò ogni responsabilità istituzionale quando gli fu permesso di tornare in Francia; parliamo di Janusz Korczak, l’ispiratore dei diritti del bambino e il martire di Treblinka, che si oppose violentemente alle autorità di scuole, ospizi e ospedali, che “rovinano i ragazzi”; parliamo di Francisco Ferrer, libertario e pacifista, fucilato esattamente cento anni fa, che, mentre cadeva, gridò: «Viva la scuola moderna!». Pensiamo anche a Célestin Freinet, bersaglio di ignobili attacchi dell’estrema destra, costretto a creare una scuola privata per realizzare la sua pedagogia, poi sospettato dal partito comunista di essere un “nemico di classe” fino a doverlo lasciare. Pensiamo a Robert Gloton, instancabile militante dell’Educazione Nuova, discepolo di Henri Wallon, creatore del Gruppo Sperimentale della ventesima circoscrizione di Parigi e che dovette affrontare l’ostilità dei sindacati e il disprezzo, più o meno dichiarato, dei suoi colleghi ispettori; ma anche di Fernand Oury, «restato un maestro e un maestro restato», come diceva lui stesso e che si ostinò a insegnare agli emarginati fino alla fine, rifiutando qualsiasi onore o carriera universitaria.

Più modestamente, ma essenzialmente, sono anche molti uomini e donne che offrono la loro testimonianza oggi. Sono insegnanti in tutti gli ordini di scuola, for-

matori, assistenti sociali, educatori, genitori, animatori di laboratori di scrittura o di espressione artistica, funzionari locali eletti, ecc. Come tanti altri, avrebbero potuto scegliere la via d'uscita più facile: entrare comodamente nelle istituzioni per fare carriera, imparare gradualmente a limitare la loro indignazione di fronte all'ingiustizia, placare il fastidio per la stupidità di chi sostiene che bisogna punire o dice «Peggio per loro». Avrebbero anche potuto praticare quella forma di schizofrenia sociale, tanto praticata oggi, che consiste nel dichiarare intenzioni generali e generose mentre si fa ogni giorno esattamente il contrario di ciò che si annuncia. Avrebbero potuto rifugiarsi in una posizione di superiorità ideologica o scientifica che avrebbe permesso loro di giudicare tutto e tutti in nome di un diritto di critica senza fare alcuna proposta. Avrebbero potuto crogiolarsi nella “bella sofferenza” di coloro che fanno le vittime per giustificare la loro immobilità sprofondando nell'estetismo della disperazione. Eppure non hanno fatto nulla del genere. Al contrario, a volte a voce alta, a volte con voce fiavole, a volte da soli, a volte in gruppi, a volte in piccoli spazi, a volte in istituzioni più grandi, a volte attraverso iniziative pubbliche, a volte in modo clandestino, hanno cercato di resistere, resistere alla fatalità in tutte le sue forme: la fatalità dei doni e quella di coloro che godono dei privilegi della classe sociale di provenienza, la fatalità della riproduzione dei rapporti sociali e quella della “pace dei cimiteri”, la fatalità dell'esclusione e del silenzio imposto ai più fragili, la fatalità dell'assurdità quotidiana di sistemi che sono incapaci di guardare in faccia il fatto che producono l'opposto di quello che sostengono: orari segmentati e campanelle che suonano per allievi che dovrebbero invece essere formati all'attenzione e alla concentrazione, voti che riducono il lavoro scolastico a merce e reificano i soggetti che si dovrebbero far progredire, lezioni cattedratiche che pretendono di catturare un uditorio mentre in realtà lo incoraggiano a sviluppare strategie di fuga per far fronte alla noia che lo invade, esercizi meccanici che dovrebbero formare la persona quando invece la sottomettono e le impediscono di far propria la dimensione emancipatoria dei saperi costruiti dagli uomini, organizzazioni che riducono sistematicamente i cittadini a consumatori, salvo poi rimproverarli di esserlo, approfittandone per delegittimare le loro affermazioni ed escluderli dall'esercizio collettivo del potere.

Gli educatori storici, quelli del movimento dell'Educazione Nuova del Ventesimo secolo, oggi anche quelli della LIEN<sup>7</sup>, non sopportano questa ipocrisia. Non pensano di averne vantaggi. Sono insopportabili per le istituzioni. Diciamolo chiaramente: gli

educatori sono dei disturbatori. Mai contenti. Sempre pronti a brontolare contro il mondo intero, a mettere alla gogna le regole assurde «che si sono dimostrate valide», così come gli ordini ripetuti continuamente, quelli senza i quali, naturalmente, «tutto andrebbe in malora»! Tutto ciò è più che sufficiente per emarginarli ed ostracizzarli. È anche sufficiente per impegnarsi in una persecuzione soft nei loro confronti, quella che, con ironia o con disprezzo, può far loro molto male fino a distruggerli psicologicamente.

Per questa ragione, è importante che i militanti dell'educazione costruiscano delle reti, non solo per comunicare tra loro, ma anche per formare vere e proprie radici diffuse, tessere relazioni, pazientemente e a volte in modo sotterraneo. Senza di esse sarebbero costretti all'isolamento e anche alla disperazione. Filiazioni, incroci di origini, incroci di percorsi, intrecci, apprendimento e meticciamiento. Bisogna sapere chi si è collocandosi all'interno di una storia e far parte di uno spazio comune in cui la verticalità delle strutture istituzionali non impedisce lo sviluppo di solidarietà fondanti. La micro-politica contro la politica dello spettacolo. Le ramificazioni fertili, le ramificazioni euristiche, le invenzioni un po' scapestrate, le immaginazioni condivise, gli incontri imprevisi e le soluzioni abbozzate, gli scambi, le prove e gli errori collettivi. Non sono solo “metodi pedagogici”, ma un'alternativa al funzionamento di una società che è sia liberista per le rivalità che coltiva che sclerotica per la sua incapacità di inventare nuove dinamiche.

Un'altra politica educativa è possibile, semplicemente perché uomini e donne si impegnano e prendono sul serio l'educazione. Ciò significa liberarsi dagli atteggiamenti seriosi dei tecnocrati compiacenti e dei polemisti ignoranti, interessarsi ogni giorno agli studenti reali e alle loro situazioni di vita non limitandosi a sognare individui astratti che dovrebbero offrirsi all'imposizione sacramentale delle mani pure di uomini colti e patentati. Significa anche mettere le proposte individuali alla prova delle scelte collettive, cioè non limitarsi alle parole, ma fare dell'apprendimento reale la pietra di paragone del lavoro; significa, in una parola, coniugare nella stessa azione educativa - perché è tutto lì - trasmissione ed emancipazione.

Quegli insopportabili miscredenti che sono gli educatori hanno la pelle dura, come l'anima e tutto il loro essere. È importante ricordare che la radice indoeuropea della parola “fede” evoca l'“avere fiducia” e che gli autori latini non associavano in nessun modo la “fede” alla religione. La fede non è una questione di “credenza” ma di “impegno”. “Avere fede” qui non significa aderire a un dogma o affermare una certezza. Vuol dire concentrarsi su ciò che rende possibile pensare, lavorare, avanzare, vivere. La fede non si riferisce a un oggetto fisso, ma a un progetto in divenire. La fede non è una questione di commemorazione, ma di anticipazione. La fede è il futuro incarnato, incarnato in un essere che rifiuta di annullarsi nel godimento del

7 La LIEN (Rete internazionale d'Educazione Nuova) è un'Associazione internazionale che nasce dall'esperienza del GFEN (*Groupe français d'Éducation Nouvelle*). La rete riprende e attualizza l'esperienza della Lega Internazionale dell'Educazione Nuova. V. <http://lelien2.org/>.

presente, di fermarsi ai rapporti di forza contingenti senza mai alzare la testa verso l'orizzonte. La fede è ciò che scuote le istituzioni fossilizzate in nome dell'imperativo del futuro. La fede dell'educatore non è altro che quella breccia che si è aperta nella comodità dei nostri mediocri compromessi e attraverso la quale facciamo spazio a coloro che verranno. È un luogo che noi non definiamo sostituendoci a loro. È un luogo che toccherà a loro conquistare, ma che noi avremo reso possibile.

“Tutti capaci” è la parola d'ordine dei gruppi dell'Educazione Nuova e degli educatori del *Lien International de l'Éducation Nouvelle*. Resta, naturalmente, da chiedersi di cosa. Sappiamo già cosa vuol dire nel senso peggiore. Ne abbiamo già fatto esperienza. Sappiamo fino a che punto, da un giorno all'altro, le pulsioni più arcaiche possono riportarci alla barbarie più atroce. Che cosa vuole dire nel senso migliore è tutto da dimostrare. Certo, possiamo rinunciare e accontentarci di profetizzare l'apocalisse con la speranza di poter assaporare, un giorno, la nostra soddisfazione e dire agli altri: «Io ve l'avevo detto!».

Possiamo però anche provare a percorrere la via della cultura e dell'emancipazione, dell'autonomia e della solidarietà, del pensiero critico e della costruzione del bene comune. Non è facile questa impresa perché nulla è garantito con certezza. Non c'è nulla di prevedibile a colpo sicuro nelle cose umane. Ma è comunque una speranza che si concretizza in un lavoro duro, modesto e testardo. È l'unica scelta sensata e possibile.

## 5. Chi ha paura dell'intelligenza artificiale?<sup>8</sup>

I dibattiti suscitati all'inizio del 2023 dall'arrivo di ChatGPT e di diversi altri strumenti vanno ben oltre la cerchia degli appassionati del digitale. Praticamente ovunque nel mondo le persone si cimentano con l'uso di questi strumenti ed è raro non rimanere colpiti dai risultati.

Senza sottovalutare le prestazioni tecniche e la colossale mole di lavoro che è stato fatto nello sviluppo di questo software, bisogna ricordare che esso funziona in base a un principio relativamente semplice. ChatGPT produce testi parola per parola in modo tale che ognuno di essi sia seguito dalle occorrenze statisticamente dominanti nella gigantesca banca dati individuata dai suoi progettisti (una banca dati che rappresenta più di 750.000 volte il volume della Bibbia). Non c'è quindi da stupirsi che non fornisca alcun riferimento: il riferimento, infatti, rinvia a un discorso particolare che si distingue da tutti gli altri e la cui forza e originalità lo rendono un'espressione che ha un certo valore, mentre ChatGPT conta, utilizza (a tempo di record) e usa (a tempo di record) le affermazioni più diffuse presenti nella massa di dati disponibili, smussando la loro formulazione secondo le regole dominanti del “buon uso”.

Naturalmente ci si può divertire a mettere ChatGPT in difficoltà, o addirittura a farlo sbagliare, cercando domande la cui formulazione (ambigua o contraddittoria) può produrre risposte assurde. Comunque non c'è alcun dubbio: tutto ciò non scoraggerà nessuno dall'utilizzare uno strumento la cui efficacia in termini di raccolta di informazioni e redazione di testi è sbalorditiva.

### Testi “neutri”?

Alcuni insegnanti temono che tutto ciò possa ostacolare gli allievi nel fare ricerche, scrivere, o addirittura possa compromettere la possibilità di qualsiasi valutazione. Altri ritengono, giustamente, che qualsiasi tentativo di proibirlo sarà vano e preferiscono utilizzare lo strumento per lavorare con i propri allievi. Insegnano loro a porre diverse forme di domande mettendo a confronto le risposte con quelle dei libri di testo e delle enciclopedie. Nei testi che ne derivano li aiutano a individuare

---

<sup>8</sup> Testo pubblicato nella rivista *CEMEACTION* e nella Rivista *CURSEURS* (gennaio 2024).

gli slittamenti semantici che portano a fraintendimenti e possono compromettere la validità del messaggio: tautologie, definizioni generiche, così generiche da non avere più senso, elenchi di falsi sinonimi che l'algoritmo mette assieme quando dovrebbe distinguerli, contraddizioni implicite a distanza di poche righe l'una dall'altra, uso sistematico di stereotipi dominanti, uso cauto ed eufemistico di frasi come "potrebbe essere" che non impegnano, ecc. Questo lavoro, che fa parte della necessaria formazione del pensiero critico, dovrebbe essere praticato in tutte le classi, dalla scuola elementare all'università.

Quando si effettua questa operazione il più delle volte le persone coinvolte si accorgono che il testo prodotto dall'intelligenza artificiale è "neutro" (un'affermazione, del resto, fatta dallo stesso robot!). Ma di che tipo di "neutralità" stiamo parlando? In realtà, scopriamo presto che l'algoritmo smussa tutte le asperità, cancella i contrasti o li presenta come opposizioni formali che mettono il lettore nella posizione dell'asino di Buridano. Non fa emergere le posizioni valoriali che sono alla base delle diverse asserzioni o dei sistemi di spiegazione. Tutto ciò richiederebbe l'applicazione di ciò che Jean Piaget ha chiamato "astrazione riflessiva": l'individuazione delle conoscenze che decidiamo consapevolmente di rendere oggetto di riflessione.

Il passaggio dalla molteplicità delle informazioni a interrogare una di esse richiede sia una scelta che coinvolge la persona che una domanda che la impegna: perché questo è importante per me? Che cosa rivela questo fatto o opinione? Che cosa posso dire al riguardo che non sia già stato scritto in anticipo? Perché è di questo che si tratta: l'intelligenza artificiale agisce sul presupposto implicito che sta alla base dei suoi algoritmi. Secondo questi algoritmi, la verità è "il maggior comune denominatore" di tutto ciò che viene espresso su un determinato argomento nel suo database.

La sua presunta "neutralità" è dunque un'illusione: è la neutralità dei luoghi comuni e i luoghi comuni non sono affatto "ciò che è comune": i primi si riferiscono a regolarità quantitative («ciò che è pensato dal maggior numero»), mentre il secondo si costruisce chiedendosi che cosa possiamo pensare insieme per andare oltre la semplice sovrapposizione dei punti di vista individuali. Il primo si basa su dati statistici, il secondo comporta il confronto con l'alterità, quello che ci permette di accedere a ciò che ci unisce al di là - o al di sotto - delle nostre differenze. I primi sono "dati" e ne prendiamo atto; i secondi richiedono un processo di confronto nel corso del quale ciascuno di noi si sforza di ascoltare ciò che l'altro dice e di integrarlo per andare avanti con lui verso qualcosa che ancora non esiste.

Ecco perché è così importante lavorare con gli studenti sui testi prodotti dall'intelligenza artificiale chiedendo loro: «Che cosa ci dicono veramente e che cosa possiamo aspettarci?». Scopriremo così che, lungi dal permetterci di comprendere tensioni e conflitti per superarli, in realtà li nascondono. Per di più, ci conducono alla micidiale

identificazione di qualità e conformità. A causa del suo modo di operare, l'intelligenza artificiale esclude completamente l'espressione di individui capaci di incontrarsi - anche se ciò significa scontrarsi - per elaborare insieme ciò che li può unire.

### Una sfida politica ed educativa

L'uso dell'intelligenza artificiale solleva sia questioni politiche che educative. Dal punto di vista politico ci impone di riscoprire il significato profondo delle modalità di prendere decisioni in una democrazia. Ciò non ha nulla a che vedere con i sondaggi o le inchieste, in cui i risultati vengono prima delle pratiche. La democrazia, al contrario, è il confronto aperto dei punti di vista e delle proposte per "uscirne bene". È il confronto in cui - invece di far riferimento a "medie" preesistenti - si aprono prospettive o si costruiscono soluzioni che prima non esistevano. Solo una discussione condotta con la preoccupazione di non escludere niente e nessuno ha permesso di immaginarle. Essere democratici significa affermare: 1) che tutti i punti di vista individuali o parziali sono legittimi. Non si tratta quindi di vietarne l'espressione, ma 2) che l'interesse collettivo, che può essere chiamato "bene comune" (la collettività è intesa come considerazione di tutti gli esseri umani e del mondo nel suo insieme) non può essere ridotto alla somma o alla media di questi punti di vista. Il bene comune si costruisce pazientemente lavorando per superare gli interessi individuali. La democrazia non è affatto la dittatura dei sondaggi; è la scommessa, forse folle, ma assolutamente necessaria se vogliamo sperare in una società serena, che gli esseri umani che prendono le decisioni non siano dei robot che calcolano le medie o si affidano ai rapporti di forza. È per questo che l'educazione è così necessaria alla democrazia: è il lavoro lento e paziente con cui gli adulti aiutano i bambini e gli adolescenti a liberarsi dal narcisismo e ad abbandonare la fantasia di onnipotenza per entrare in relazione con gli altri e imparare a "fare società". La pedagogia permette loro di scoprire che esistono anche gli altri, che ciascuno può impegnarsi con gli altri in un dialogo i cui risultati sono sempre radicalmente imprevedibili perché non sono "calcolati" da qualche macchina ma creati dall'impegno personale di ciascuno, un impegno che si rinnova in ogni momento e che non è calcolabile. L'arrivo dell'intelligenza artificiale ci invita dunque a una maggiore attenzione per l'educazione alla democrazia, un'educazione che coniughi l'educazione di persone capaci di "pensare con la propria testa" con la capacità di costruire il bene comune.

### Ricostruire la valutazione

L'intelligenza artificiale sta mettendo in discussione la natura e lo status delle

valutazioni scolastiche e universitarie. Se il loro criterio è la conformità a uno standard che vieta o elimina come difetti da eliminare o scorie da rimuovere qualsiasi espressione individuale, gli insegnanti hanno di che preoccuparsi: ci sarà sempre la tentazione di ricorrere alla macchina perché in questo campo è molto più efficiente dell'essere umano. Non ha problemi a conformarsi a uno standard impersonale proprio perché è progettata per eliminare ogni espressione individuale. Da questo punto di vista i testi dei nostri allievi non potranno mai competere con lei.

Quindi, se non è ancora stato fatto dobbiamo cambiare completamente paradigma: non valutare più in base alla conformità a un modello impersonale e standardizzato ma valutare sulla base di un duplice criterio: quello dell'originalità e quello dell'interiorizzazione da parte degli allievi della necessità di precisione, esattezza e verità. Questi due criteri dipendono l'uno dall'altro: senza il primo - l'originalità - il risultato è la robotizzazione e la meccanizzazione dell'essere umano; senza il secondo - l'essere esigenti - l'originalità conduce all'impossibilità di comunicare e, in ultima analisi, all'atomizzazione di una società ridotta al moto browniano di soggetti solipsistici.

È dunque particolarmente interessante utilizzare l'intelligenza artificiale per far emergere ciascuna individualità: possiamo far produrre bozze che possono poi essere completate e personalizzate o tradotte in altre forme testuali, grafiche o visive. In questo modo si accomuna la raccolta di informazioni, per la quale i robot sono molto efficaci (soprattutto quelli che formulano automaticamente nuove domande permettendo di approfondire le risposte), con una scrittura personale che utilizza le informazioni integrandole in una narrazione o in un testo facendole così rivivere, anche se in modo meno perfetto - anzi, meno "piano" - di un algoritmo. Ciò rivelerebbe un approccio impegnato, una costruzione personale alimentata da un desiderio esigente di andare sempre più lontano, alla ricerca di approfondimenti che nessuna macchina, anche dotata di una memoria infinita, sarà mai in grado di realizzare.

### Il desiderio di sapere e il desiderio di apprendere

Non c'è alcun dubbio: il pericolo maggiore rappresentato dall'intelligenza artificiale non sta nella frode che autorizzerebbe ma piuttosto nella relazione con la conoscenza che potrebbe promuovere. Progettata per dare la sensazione di stare parlando con un essere umano (lo studente che lo utilizza può pensare di parlare con un insegnante), in realtà cambia completamente il significato del rapporto educativo insegnante-allievo. Questo rapporto non è un semplice scambio di conoscenze che passa da un cervello all'altro in una classe. È l'invito a non accontentarsi mai di ciò che ci viene dato e a cercare di andare sempre più lontano

affinché, come spiegava Jean Jaurès nel suo famoso *Discorso sulla Laicità*, lo studente «scopra sempre qualcosa da spiegare sotto la cosa spiegata. Come l'onda sotto l'onda in un mare senza fondo»<sup>9</sup>.

Questo è il punto chiave: ancor più dei motori di ricerca tradizionali, i robot dell'intelligenza artificiale soddisfano il desiderio di sapere e uccidono il desiderio di apprendere. Offrono risposte immediate e "oggettive" eliminando la ricerca che nasce dal porsi sempre nuove domande. Offrono certezze che bloccano il pensiero. Il compito dell'insegnante è quello di fare il contrario: sollevare domande affinché ci si possa liberare dai pregiudizi. Oggi più che mai, in un'epoca di pubblicità, social network, slogan populisti e teorie della cospirazione, dobbiamo sbloccare le menti degli allievi e degli studenti. Come diceva Fernand Oury, «è tempo di dare ai ragazzi di oggi ciò che manca loro di più: la mancanza». Non si tratta, ovviamente, di un elogio della povertà: troppi bambini e adolescenti non hanno le condizioni materiali necessarie a portare a termine la scuola. Fernand Oury fa riferimento a un'altra mancanza: molti di loro sono troppo pieni, bloccati in opinioni e credenze che sono diventate per loro segni identitari.

È quindi inutile che gli insegnanti cerchino di competere con l'intelligenza artificiale riempiendo la testa dei loro allievi con conoscenze che questi ultimi credono già di avere. Nel migliore dei casi, queste nuove certezze si sovrapporranno a quelle che quelle che già c'erano. Nel peggiore dei casi, saranno viste come pericolose minacce. La cosa più importante è aiutarli a scoprire le virtù della mancanza da cui ha origine il desiderio di apprendere. Questa scoperta è possibile solo quando incontrano un sapere vivo, alimentato dalla preoccupazione di essere esigenti, un sapere ricco di umanità, che vuol dire non rinunciare a domande, dubbi ed esitazioni, alla ricerca della verità e dell'esattezza.

L'equilibrio difficile da raggiungere è quello tra la preoccupazione di farsi capire e quello di avvicinarsi il più possibile alla verità. È un equilibrio che non è mai dato a priori e che si costruisce con un impegno chiaro e determinato insieme a un'attenzione costante alle persone e alle loro resistenze all'insegnamento che ricevono, un equilibrio che solo un essere umano in situazione può riuscire a incarnare e testimoniare.

Una persona si impegnerà nell'apprendimento solo se incontrerà un sapere che non viene imposto come dogma ma viene offerto come percorso, un percorso che offre molte più promesse di soddisfazione futura che certezze nel presente.

<sup>9</sup> « Per la Laicità », discorso del cittadino Jaurès alla camera dei Deputati francese, gennaio 1910. Per spiegare le sue idee Jaurès cita un verso di Victor Hugo. <http://www.miscellanees.com/j/jaures01.htm>.

Questo sapere è quello dell'insegnante che sa farne un oggetto di scoperta collettiva in classe, ma è anche la conoscenza che i nostri allievi possono incontrare quando li mettiamo in una situazione di ricerca mandandoli dall'artigiano locale o dal funzionario comunale, dagli anziani del villaggio o dagli scienziati dell'università prima che scoprano che le "pietre vive" si trovano anche nelle biblioteche. È proprio con le parole vive che potranno osare dire la loro parola, a condizione, naturalmente, che siano accompagnati nella loro ricerca e che si facciano scoprire loro testi in cui, lungi dalle compilazioni anonime dell'intelligenza artificiale, possano intravedere una traccia, al tempo stesso ansiosa ed esigente, che testimoni la presenza di un essere umano di cui si possa dire: «È un mio simile, è un mio fratello».

## 6. Principi di un'educazione democratica<sup>10</sup>

1) L'educazione non è un processo di fabbricazione ma il percorso che accompagna l'emergere di un soggetto libero. Per questa ragione, nessun sistema educativo dovrebbe esser costretto all' "obbligo di risultati". In compenso, è costretto a un "obbligo dei mezzi" e deve render conto nel modo più trasparente possibile di tutti gli strumenti che mette in atto per lottare contro l'insuccesso scolastico che genera difficoltà individuali e sociali. L'insuccesso, infatti, compromette l'avvenire di tutta la società e nel corso del tempo produce immensi costi sociali.

2) In una società democratica l'educazione è sostanzialmente educazione alla democrazia: essa forma cittadini capaci di comprendere il mondo, di definire insieme il bene comune e lavorare a una maggiore solidarietà tra gli uomini e tra i popoli.

3) L'educazione è una responsabilità della collettività verso il futuro perché condiziona l'avvenire del mondo. I genitori, gli insegnanti, le associazioni, gli uomini e le donne che operano nei sistemi della comunicazione, gli artisti e, più generalmente, tutta la società esercitano questa responsabilità. In una società democratica il *progetto educativo* è un problema di tutti e ciascuno deve dare il proprio contributo.

4) Dato che condiziona l'avvenire della democrazia e l'esistenza del mondo, l'educazione non può essere sottomessa alla logica di mercato e agli interessi a breve termine delle potenze economiche. Poiché si dà per obiettivo la formazione delle persone, l'educazione non può essere sottomessa all'obbligo dei risultati e la sua efficacia non può essere misurata in termini di *performances*.

5) La qualità dell'educazione deve essere valutata tenendo conto delle sue finalità. Oltre ai criteri concernenti il livello scolastico degli allievi, l'educazione deve introdurre indicatori riguardanti la formazione alla cittadinanza: apprendimento delle caratteristiche della decisione collettiva e della democrazia rappresentativa, autonomia nella documentazione, spirito critico nei confronti dei *media*, iniziative di solidarietà, sviluppo della creatività.

---

<sup>10</sup> Questo testo è stato pubblicato da Philippe Meirieu sul suo sito: V. <https://www.meirieu.com>.

6) Se è vero che l'educazione non è onnipotente perché agisce all'interno di specifici contesti politici ed economici, essa dispone comunque di reali margini di manovra. Gli educatori e le educatrici devono individuare questi margini di manovra al fine di poter sviluppare una pedagogia della libertà.

7) I genitori sono i primi educatori. Tuttavia l'esercizio della genitorialità non si improvvisa. Le attuali evoluzioni della struttura familiare ma anche, in senso più generale, dei contesti sociali, impongono una riflessione sulle condizioni di esercizio della genitorialità. Esse esigono dagli Stati lo sviluppo di una formazione alla genitorialità, in particolare nei confronti della parte più debole della popolazione.

8) Più in generale, e per far fronte alla nuova realtà del mondo contemporaneo, si devono promuovere tutte le possibilità in materia di riflessione sull'educazione: i genitori, gli insegnanti e gli attori sociali di ogni tipo devono poter lavorare insieme su questioni come l'esercizio dell'autorità e l'uso delle sanzioni, l'acquisizione di capacità di lettura critica, il buon uso dei media, ecc.

9) Fra gli attori educativi, la Scuola ha un posto specifico. Il suo compito è contribuire all'emancipazione delle persone grazie alla trasmissione dei saperi. Questa emancipazione si realizza contemporaneamente e in modo indissociabile grazie alla natura dei saperi e al modo con cui sono insegnati.

10) I saperi scolastici devono permettere all'allievo di comprendere il mondo in cui vive e, in particolare, di conoscere tutte le tappe della progressiva costruzione dell'umanità: nascita del mondo e apparizione dell'uomo, sviluppo delle società di diritti, emancipazione dell'uomo dalle forze della natura, costruzione di saperi in rapporto a tutte le forme di superstizione, progressivo riconoscimento della dignità di tutti gli esseri umani, sforzi degli uomini a favore della solidarietà e contro tutte le forme di rassegnazione e di dittatura. Questa evoluzione nella direzione di più libertà e solidarietà, così come la lotta contro tutti gli ostacoli che si possono incontrare, deve costituire il filo conduttore per l'elaborazione dei programmi scolastici.

11) Questo filo conduttore deve essere presente fin dall'educazione dell'infanzia, che deve diventare un diritto riconosciuto da tutti gli Stati. La scolarizzazione dei bambini a partire dai tre anni di età è un mezzo indispensabile per lottare contro la disuguaglianza delle condizioni sociali e degli ambienti culturali.

12) Durante tutto il periodo della scolarità obbligatoria, l'educazione a scuola

deve emanciparsi dalle ripartizioni disciplinari derivanti dalla ricerca accademica. Queste ripartizioni sono epistemologicamente legittime, ma non garantiscono la formazione del cittadino se tradotte direttamente nella scuola. L'educazione scolastica deve partire dai "problemi" che ogni cittadino deve imparare a gestire e risolvere e non da categorizzazioni disciplinari sedimentate nell'ambito dei saperi culturalmente eruditi. I saperi universitari devono dunque essere messi in campo come "discipline coadiuvanti" ma non come struttura delle attività che si svolgono a scuola.

13) I saperi scolastici possono essere raggruppati in due grandi tipologie *trasversali*: 1) Saper comunicare oralmente, per iscritto, con il corpo, utilizzando strumenti matematici, le tecnologie della comunicazione e almeno un'altra lingua oltre a quella materna. 2) Saper creare con le parole, il corpo e ogni tipo di materiali, a partire da approcci differenziati di pratiche creative e in modo individuale e collettivo. Grazie a questi due campi di *saperi trasversali* e lavorando alla loro formazione, la scolarità obbligatoria deve impegnarsi in tre aree specifiche che condizionano l'accesso a una cittadinanza consapevole e solidale: 1) l'educazione alla salute, all'ambiente e allo sviluppo sostenibile. 2) L'educazione scientifica e tecnologica, che permette di comprendere il funzionamento e il disfunzionamento degli oggetti di uso comune e le possibilità connesse allo statuto e all'uso della scienza. 3) L'educazione alla cittadinanza attraverso la scoperta della storia della formazione della democrazia, la sperimentazione dei suoi principi e i modi di funzionamento in ambiti e oggetti adatti al livello di sviluppo dell'allievo.

14) I saperi scolastici devono essere insegnati in modo tale che, nell'atto stesso del loro insegnamento, costituiscano dei veicoli di emancipazione. Per questa ragione, i saperi non devono essere presentati come essenze eterne ed immutabili ma come costruzioni degli uomini nel processo della loro emancipazione.

15) Le conoscenze acquisite a scuola devono permettere a tutti gli allievi di imparare gradualmente a distinguere ciò che appartiene al campo del sapere da ciò che appartiene al campo del *credere*, ciò che appartiene alla conoscenza da ciò che appartiene all'*opinione*, ciò che appartiene all'*obiettività scientifica* da ciò che appartiene alla *credenza personale o collettiva*. La scuola non deve gettare discredito su ciò che appartiene alle scelte personali ma insegnare ciò che vale per tutti. Questa distinzione è il fondamento della laicità.

16) Le conoscenze acquisite a scuola devono formare l'allievo a "pensare con la propria testa" e a resistere a tutte le forme di manipolazione esercitate da clan, gruppi

e tribù di ogni tipo. L'adulto deve aiutare il giovane a resistere a tutte le pressioni verso l'uniformità, in modo particolare ai condizionamenti della pubblicità commerciale.

17) Più in generale, le conoscenze acquisite a scuola devono permettere lo sviluppo del pensiero critico. In questa prospettiva, un'attenzione particolare sarà riservata alla lettura delle immagini e all'educazione ai *media*.

18) Le conoscenze acquisite a scuola devono essere raggiunte con metodi che rispettino la dignità e la libertà dello studente. Man mano che cresce e che acquisisce autonomia, l'allievo deve essere coinvolto nella scelta di questi metodi.

19) La Scuola deve contrastare la mercatizzazione dei saperi scolastici, in modo particolare attraverso una lotta contro l'egemonia dei voti. La presa in carico dei progressi di ciascuno e dello sviluppo della sua personalità deve essere assunta in modo sistematico.

20) Per lottare contro la mercatizzazione dei saperi scolastici, la Scuola deve promuovere la *pedagogia del capolavoro*: le attività scolastiche devono essere finalizzate. Ciò grazie a lavori personali o collettivi che, spinti al livello più alto, attraverso compiti in cui gli allievi investono pienamente il loro impegno, permettano di elaborare saperi. Gli insegnanti accompagnano questo impegno con l'attenzione ai progressi realizzati da ciascuno. Essi possono utilizzare scale di valutazione dei progressi al fine di permettere all'allievo di prendere una posizione rispetto alle questioni che gli sono state poste. In nessun caso un lavoro deve essere sanzionato con un voto negativo e abbandonato. Ogni lavoro imperfetto deve essere ripreso e concluso.

21) Le regole di funzionamento della Scuola comportano una parte non negoziabile (le finalità dell'istituzione, i programmi, il divieto della violenza, il rispetto dei beni collettivi), ma, nello stesso tempo, comportano una parte negoziabile con gli allievi nel quadro di dispositivi pedagogici strutturati e organizzati dall'insegnante (*Consiglio degli allievi*). Gli adulti hanno in questo caso il compito di aiutare gli allievi a costruire "il bene comune" e a identificare i mezzi per farlo rispettare.

22) Le sanzioni non devono escludere. L'allievo che commette un'infrazione si esclude già da solo dalla collettività. Le sanzioni devono essere concepite per permettergli di reintegrarsi nel gruppo e di ritrovarvi un posto rispettando gli altri.

23) La classe composta da un gruppo di allievi omogenei per livello è solo un modo tra gli altri di organizzare la scuola. Oggi bisogna diversificare i tipi di gruppo per rispondere meglio ai bisogni degli allievi: gruppi di livello e di bisogno, gruppi di attività, gruppi di appartenenza, gruppi di controllo, ecc. Allo stesso modo, è necessario diversificare le situazioni di lavoro: insegnamento collettivo, lavoro in piccoli gruppi, ricerche documentarie, lavoro individualizzato, laboratori di creazione, ecc.

24) La Scuola pubblica ha la responsabilità di far accedere tutti gli allievi ai saperi che insegna. Non può accontentarsi di offrire corsi e di rinviare l'acquisizione dei saperi al lavoro personale dell'allievo o al sostegno dei genitori. La gestione dello studio fa parte integrante dei suoi compiti.

25) La Scuola pubblica deve costituire una risorsa per se stessa: ogni allievo in difficoltà deve poter trovare nella Scuola strumenti e persone capaci di rispondere alle sue domande. La Scuola pubblica non deve mai indirizzare i suoi allievi e i genitori verso strutture private o verso il mercato.

26) All'interno della Scuola pubblica l'orientamento degli allievi non si deve fare sulla base del loro insuccesso in certe discipline ma nel quadro di un'educazione alla scelta consapevole da svolgersi lungo tutto il percorso scolastico.

27) L'orientamento verso filiere professionali non deve in alcun caso essere proposta e vissuta come una sanzione. La Scuola pubblica deve riconoscere le diversità delle intelligenze e l'uguale dignità dei percorsi di formazione.

28) La Scuola deve essere accogliente nei confronti delle famiglie ma queste ultime non devono sostituirsi agli insegnanti. I genitori devono sempre ottenere l'informazione che richiedono sulle attività della Scuola e il percorso scolastico dei loro figli.

29) Le evoluzioni e le riforme della Scuola non possono essere imposte dai governi agli insegnanti senza consultazione o accompagnamento formativo. È di competenza dello Stato decidere sul "bene comune" ma non si possono considerare gli insegnanti semplici esecutori.

30) È competenza dei poteri pubblici la realizzazione delle strutture necessarie per sondare, analizzare e far conoscere le attività didattiche che si sviluppano negli Istituti scolastici. Nello stesso modo, è loro compito favorire gli scambi delle pratiche e la socializzazione delle conoscenze.

31) La formazione iniziale e continua degli insegnanti deve essere una priorità. Deve essere organizzata dagli organismi competenti a partire da un'analisi dei bisogni. Nello stesso tempo, devono essere incoraggiati e aiutati tutti i movimenti pedagogici e tutte le associazioni che organizzano la formazione degli insegnanti.

32) Queste proposte sono solo una prima tappa nella necessaria ricostruzione di un'utopia educativa in grado di far fronte alle sfide del XXI secolo. Esse devono essere completate e arricchite da tutti gli uomini e da tutte le donne che credono sia più che mai necessario "ricordarsi del futuro".

Parte seconda

# Gli insegnanti oggi

## 1. Gli insegnanti e il futuro delle nostre democrazie<sup>1</sup>

Buongiorno a tutte a tutti. Sono felice di essere con voi per discutere della questione degli insegnanti e della costruzione della democrazia. Non posso che iniziare ricordando il dramma che ha colpito il mio Paese quattro giorni fa: l'assassinio di un insegnante da parte di un terrorista. Se gli insegnanti sono oggetto di questi attacchi è segno di quanto siano necessari ed importanti per resistere alla crescita di qualunque forma di totalitarismo. Vi chiedo di alzarvi i piedi e fare un minuto di silenzio per ricordare il collega Dominique Bernard che è stato assassinato in Francia quattro giorni fa. Grazie. Riferirò ai colleghi francesi della vostra solidarietà.

Per iniziare a parlare degli insegnanti oggi farò un po' di fantascienza. Qualche tempo fa ho trovato nella mia biblioteca un libro scritto da George Gusdorf nel 1963. Il titolo del libro è *Perché gli insegnanti?* Scrive Gusdorf:

Si potrebbe sostituire l'insegnante con un libro, con una stazione radio o un elettrofono. I tentativi in questo senso non mancano. Al limite, tutti i ragazzi di un Paese potrebbero ricevere a casa loro le lezioni di un solo insegnante, ripetute all'infinito per età diverse e di generazione in generazione. Un solo uomo potrebbe così registrare in poco tempo il monologo perpetuo dell'orologio parlante... Si può facilmente valutare il grande vantaggio finanziario di questo sistema: niente scuole, niente classi né migliaia di insegnanti e altro personale. Il bilancio del Ministero dell'Istruzione si ridurrebbe alla gestione di un piccolo gruppo di istruttori la cui unica voce potrebbe essere distribuita ogni giorno fino ai confini del Paese<sup>2</sup>.

Molto prima che ci fossero gli smartphone e i computer Gusdorf si chiedeva, dunque, se la radio avrebbe potuto rendere inutili gli insegnanti. Gusdorf non sapeva che qualche anno dopo alcuni tecnocrati avrebbero riportato in auge questa profezia. Ogni anno in Qatar si svolge un grande convegno organizzato dal Wise (*World International Summit for Education*). Lì si discute di come si potrebbe fare a meno degli insegnanti.

Un signore che ha frequentato questo Convegno, Laurent Alexandre, ha scritto queste parole in un articolo pubblicato su un settimanale francese:

Finisce l'era dell'ideologia della pedagogia e si lascia il posto alla prova statistica del *learning analytic*. L'apprendimento diventa una vera scienza fondata sull'osservazione oggettiva della struttura del cervello e delle sue modalità di risposta. Il sistema esce dall'era del *bricolage* per diventare una tecnologia. L'avvento di analisi non invasive e poco costose in grado di misurare costantemente l'attività cerebrale permette di mettere questi dati in relazione con le nostre caratteristiche cognitive per ottimizzare l'insegnamento. In questo modo potremo accedere velocemente a una conoscenza precisa delle caratteristiche cognitive, affettive e sociali di un individuo a partire dall'analisi delle attività del suo *smartphone*. Sarà sufficiente distribuire prima possibile tablet e telefoni ai ragazzi e l'intelligenza artificiale dei giganti del digitale domani permetterà di determinare precisamente le caratteristiche pedagogiche adatte ad ogni allievo. Si potrà poi sviluppare il neuromarketing sistematico e vendere programmi di insegnamento e di educazione - o di rieducazione - ai genitori: ogni ragazzo potrà così disporre di un insegnamento personalizzato e fare a meno di frequentare la scuola<sup>3</sup>.

Non credo che arriveremo a questi estremi e che gli insegnanti saranno sostituiti dai computer. Tuttavia, questa fantasticheria, questa utopia, ci dice qualcosa sull'ideologia che sta per invaderci. Vediamo crescere il paradigma che in Francia chiamiamo della "scuola efficace", cioè di una scuola che funzionerebbe in modo automatico e che permetterebbe di avere allievi che siano in grado di rispondere perfettamente a tutti i test nazionali e internazionali. Si propone perciò agli insegnanti di applicare programmi elaborati in laboratorio che dovrebbero realizzare nelle loro classi. Si propone agli insegnanti di diventare esecutori controllati dai clienti, i genitori. Ci possiamo chiedere: dove va una scuola in cui gli insegnanti saranno, se non delle macchine, certamente solo degli esecutori di programmi standardizzati? Ci sono probabilmente delle fantasticherie di questo tipo, soprattutto in Paesi che sono in testa alle classifiche internazionali come Shanghai e la Corea del Sud. In Corea del Sud (un Paese, tra l'altro, dove non erano mai stati fatti scioperi da parte degli insegnanti) in questo periodo c'è un grande sciopero degli insegnanti. Gli insegnanti lamentano che sono obbligati a far fare i test OCSE-PISA ai bambini a partire dai 5 anni, i quali saranno poi valutati quando ne avranno 15. Essi denunciano quello che i nostri colleghi americani hanno già individuato tempo fa: il *teaching by the test*. Il suo scopo è formare ragazzi che siano più delle macchine per rispondere ai test che

1 Conferenza tenuta a Verona (Palazzo della Granguardia) il 18 ottobre 2023 su iniziativa del Polo Europeo della Conoscenza.

2 Georges Gusdorf, *Pourquoi des professeurs ?*, Paris, Payot, 1963.

3 Laurent Alexandre, « L'Éducation doit libérer ses innovateurs », *L'Express*, 18 octobre 2017, p.22. In italiano v. Laurent Alexandre, *La guerra delle intelligenze. Intelligenza artificiale contro intelligenza umana*, EDT, 2018.

non soggetti capaci di comprendere il mondo. Oggi in Corea del sud ci sono circa 8 suicidi di bambini e adolescenti al giorno. I genitori sono così preoccupati del futuro dei loro figli che pagano lezioni private fino alle 10-11 di sera per permettere loro di rispondere ai test che faranno a scuola. Fortunatamente l'Italia non è la Corea del Sud e non lo sarà mai ma non dobbiamo sottostimare questa cospirazione internazionale che va nella direzione della scuola efficace. Cospirazione etimologicamente significa “respirare con”, uno stato della mente. È uno stato della mente che minaccia la scuola e i professori, gli insegnanti, dunque il rapporto educativo e pedagogico.

Cerchiamo di comprendere meglio il senso di questo rapporto educativo e pedagogico. Chi è il professore? Chi è l'insegnante? L'insegnante è colui che aiuta i ragazzi nella condivisione dei saperi. Ogni ragazzo arriva a scuola con il proprio vissuto personale, ma l'obiettivo dell'insegnante è quello di fare in modo che tutti i ragazzi possano condividere gli stessi saperi andando a creare un mondo comune pur senza abolire l'individualità delle persone. La sfida dell'atto pedagogico è mettere in relazione il rispetto dell'individuo con la costruzione di un mondo comune. Al mattino gli allievi arrivano a scuola portandosi dietro quello che hanno vissuto in famiglia e nel loro ambiente sociale. Arrivano in quello spazio particolare che è la classe. Nella classe non ha ragione chi parla più forte, chi esercita violenza ed è in grado di manipolare, chi prende la parola senza chiederla, ma chi riesce a dimostrare meglio. È giusto dire che gli insegnanti trasmettono i saperi, ma bisogna precisare che trasmettono soprattutto un “rapporto con i saperi”. Questo rapporto con i saperi è esigente e non si accontenta mai delle apparenze o dei pregiudizi. Si criticano i pregiudizi e le rappresentazioni. Nei miei scritti recenti (l'ho imparato dai ragazzi, con cui continuo a lavorare) io distinguo sempre il desiderio di sapere dal desiderio di imparare. Molti pensano che i ragazzi desiderino spontaneamente imparare. I ragazzi non desiderano imparare ma vogliono sapere senza imparare. Imparare, infatti, richiede lavoro, sforzo, perdita di tempo. Insomma, imparare è più complicato. Tutta la tecnologia di cui disponiamo oggi ci permette di sapere senza imparare. Per esempio, se interrogate un robot come ChatGPT potete sapere senza aver appreso nulla. Le teorie del complotto che girano tra noi e tra gli adolescenti non sono altro che un modo di sapere senza apprendere. Questa ideologia del capro espiatorio permette di avere una visione del mondo chiara e definitiva. Quando abbiamo cercato il capro espiatorio non andiamo più a cercare veramente le cause: abbiamo trovato il capro espiatorio e quindi siamo contenti. Socrate lo aveva già dimostrato: quando si vuole sapere, non si vuole più imparare. I nostri ragazzi credono di sapere molte cose, credono a quello che dice la pubblicità, ad esempio, credono di sapere quello che dicono i genitori, quello che dice la televisione, quello che dicono i fanatici religiosi. Il lavoro dell'insegnante è fare in modo che si interrogano su queste certezze

e che non si limitino a ciò che credono di sapere. Dunque il lavoro dell'insegnante è quello di trasmettere l'esigenza di andare sempre più avanti nella ricerca della conoscenza. È per questo che il grande pedagogista John Dewey spiegava che alla base della pedagogia e della democrazia c'è l'indagine, quel processo che va sempre avanti nel ricercare, sempre più a fondo, al fine di essere più giusti, più precisi, più veri. Certamente l'insegnante non conosce la verità. Non sappiamo neppure se esista la verità, ma comunque l'insegnante trasmette il desiderio di conoscere la verità, il desiderio di andare verso ciò che sarà condiviso dalla maggior parte delle persone. Bisogna che lui stesso manifesti questo desiderio di verità. In *Lettera a una professoressa* Don Lorenzo Milani e i suoi ragazzi dicono di preferire un insegnante che farfuglia a un insegnante che insegna un catechismo. L'insegnante che farfuglia, che è incerto, fa una ricerca con loro su ciò che può essere più convincente, più preciso. Non è quello che trasmette un sapere morto, ma incarna un sapere vivo che è stato costruito dagli esseri umani per la loro emancipazione. Una cosa fondamentale nel ruolo dei professori è il rapporto che hanno con i saperi che insegnano: o pensano che il loro sapere sia già fissato, definitivo, da trasmettere così com'è ai loro allievi con una pedagogia che Paulo Freire chiamava “bancaria” oppure sono ricercatori del loro sapere nello stesso momento in cui lo insegnano.

L'insegnante può essere un ricercatore di pedagogia e un ricercatore di didattica durante tutta la sua carriera cambiando continuamente, non trasmettendo un sapere bloccato, fisso. Quello che accade nel rapporto pedagogico è il contagio dell'essere esigenti. Se l'insegnante è esigente con se stesso i ragazzi saranno esigenti loro stessi nella ricerca dei saperi, anche quando saranno fuori dalla scuola. Ciò rinvia a più aspetti la concezione degli apprendimenti (la situazione di apprendimento) e delle valutazioni. Le situazioni di apprendimento sono quelle con cui si offrono ai ragazzi risorse, consegne, e lì si mette al lavoro e in ricerca. Ciò non vuol dire che il ragazzo ricostruirà da solo tutti i saperi, ma che si approprierà del percorso di ricerca dei saperi più che del loro risultato: il sapere come movimento, come dinamica e non come oggetto che verrà utilizzato come moneta di scambio nel momento della valutazione. In queste situazioni di apprendimento l'insegnante avrà la responsabilità fondamentale nell'uso e nella padronanza del linguaggio. Sappiamo che la padronanza del linguaggio è fondamentale per la riuscita scolastica e personale. Per quanto riguarda la padronanza del linguaggio sappiamo bene che ci sono disuguaglianze molto forti tra i ragazzi, disuguaglianze dovute ai diversi contesti familiari. Alcune indagini ci dicono che da noi tra i bambini che entrano nella scuola dell'infanzia ce ne sono alcuni che possiedono 600 parole e altri che ne possiedono 10.000. È evidente che chi possiede solo 600 parole non può entrare immediatamente nella cultura della scuola. Bisogna dunque lavorare sul linguaggio. Come diceva Célestin Freinet, «Le parole

non cadono dal cielo», bisogna incontrarle nella classe grazie ad attività che danno loro un senso. Il lavoro sul linguaggio è fondamentale dalla scuola dell'infanzia fino ai più alti livelli dell'insegnamento. Quando insegnavo nella scuola primaria, nella scuola secondaria e all'università, utilizzavo sempre un solo un libro con i miei allievi: il dizionario dei sinonimi. Per cercare la parola giusta si parte da una parola che si conosce e si arricchisce il vocabolario. Ad esempio, se io cerco "casa" troverò: dimora, capanna, castello... Si trovano altri termini e ci si domanda come si può essere più precisi in quello che si dice e nel modo di comunicare con gli altri. Con i ragazzi ho sempre praticato il *Consiglio*, un'"istituzione" della pedagogia Freinet, e la discussione filosofica. Nel *Consiglio*, così come nella discussione, bisogna essere molto esigenti nella precisione e nel rigore del linguaggio.

In Francia, dopo l'assassinio di un nostro collega, abbiamo avuto un momento di riflessione degli allievi nelle loro classi. In una classe di scuola primaria, alunni di 6-7 anni, alla fine della discussione, uscendo dalla classe, dicevano di aver capito che le parole della televisione erano false e che bisognava andare più a fondo. Bisogna andare oltre le parole utilizzate dai media, oltre gli slogan e le parole dei politici. Grazie alla pedagogia Freinet, come insegnante ho utilizzato molto la messa punto e il miglioramento del *testo libero*. C'è un ragazzo che ha fatto un testo libero, ha fatto quello che poteva nello scrivere questo testo. Va di fronte ai suoi compagni. Si proietta il testo facendolo vedere a tutti. Si può usare la LIM, altrimenti si scrive con il gesso sulla lavagna.

Il ragazzo scrive il testo alla lavagna, poi si gira verso la classe e dice «Che cosa proponete voi per migliorare il testo?». Un compagno potrebbe dire: «Vorrei sostituire una parola con quest'altra», «Vorrei aggiungere un avverbio», «Penso che questa frase sia mal formulata», ecc. Io mi giro verso l'autore del testo e gli/le chiedo: «Tu cosa ne pensi? I suggerimenti che hanno proposto i tuoi compagni migliorano il testo?». Il/la bambino/a non deve per forza accogliere quello che gli/le si suggerisce. L'importante è che rifletta a partire da quello che viene detto per vedere se lo aiuta ad essere più preciso, più giusto, più vicino alla verità. Il problema è che l'alunno integri e migliori la sua esigenza di essere preciso in ciò che dice e in ciò che scrive. Qui sta il cuore della formazione alla democrazia. Nella pratica del *Consiglio*, così come nella discussione, si scopre che la somma degli interessi individuali non fa l'interesse comune; l'interesse comune si costruisce nel dibattito superando gli interessi individuali. Non è qualcosa che semplicemente si aggiunge. Questo è senso della decisione democratica perché la democrazia non è solo andare a votare. Si vota per il Papa, si vota per eleggere miss Italia, ma l'elezione di miss Italia non è la democrazia. La democrazia è il dibattito, il confronto dei punti di vista individuali che permette di immaginare, di elevarsi al di sopra degli interessi indivi-

duali per costruire qualcosa che non esisteva prima di questo confronto. È per questo che la democrazia non può essere il governo dei sondaggi. Il sondaggio non fa altro che fotografare pareri che già esistono. Il dibattito democratico, invece, fa emergere soluzioni che non esistevano prima della discussione.

Il *Consiglio* e il dibattito filosofico in classe sono esperienze di democrazia. Non si tratta, naturalmente, della democrazia in senso proprio, perché i ragazzi, in quanto minori, non decidono che cosa fare a scuola. Se la maggioranza dei ragazzi decidesse di buttare nel fiume un compagno che disturba perché è un rompiscatole, questa decisione non deve essere accolta dal Consiglio anche se fosse stata assunta con il voto. La scuola non è il luogo in cui si esercita la democrazia, ma il luogo dell'apprendimento della democrazia. Ciò si realizza nel momento in cui si confrontano punti di vista diversi andando oltre la loro semplice sovrapposizione.

Finora ho parlato di situazioni di apprendimento. Ho detto che la democrazia si costruisce in situazioni di ricerca, di dibattito, di discussione. Vorrei affrontare ora velocemente il problema della valutazione. Se l'insegnante ha come obiettivo permettere all'alunno/a di integrare l'esigenza di esattezza, di verità e di precisione, non può praticare la "valutazione bancaria". Quando ero insegnante ho sempre praticato la "doppia valutazione", sia con bambini di 5 anni che con allievi di 50. Ai miei alunni e ai miei studenti ho sempre chiesto di fare un testo, un disegno o un cartellone. Poi raccoglievo i loro lavori e davo a ciascuno dei consigli. Davo tre o quattro consigli per migliorarlo e chiedevo di rifare il lavoro tenendo conto dei suggerimenti che avevo fornito. Lo scopo era che progredisse da solo e non si limitasse a ciò che sapeva già fare facilmente. In una scuola democratica la valutazione non è fatta per sapere se si è migliori o peggiori degli altri. La valutazione è fatta per diventare migliori di se stessi. Per diventare migliori di se stessi bisogna progredire per essere fieri di quello che si è fatto e andare verso quello che Freinet chiamava il "capolavoro". Per tornare a quello che ho detto prima, le macchine non potranno mai sostituire gli insegnanti. In uno Stato che si dice democratico e in cui si vogliono formare i ragazzi alla democrazia, non si potranno mai sostituire gli insegnanti. Il ruolo dell'insegnante è insegnare ciò che libera e ciò che unisce, ciò che ci libera dalle contingenze, da tutto quello che abbiamo ereditato e che è attaccato alla nostra pelle. Liberare vuol dire emancipare. Emancipare non vuol dire permettere a uno che è dominato di diventare dominante o oppressore. Come diceva Pestalozzi, emancipare vuol dire permettere a ciascuno di farsi "opera di se stesso". Farsi opera di se stessi vuol dire accettare la propria contingenza e poter decidere del proprio futuro. Per questo la scuola deve accogliere le differenze ma non deve rinchiudere ogni persona nella sua differenza. La scuola deve aprire gli orizzonti, deve mostrare le possibilità che l'allievo non può ancora rappresentarsi. Ho detto che per preparare alla democrazia

la scuola deve liberare. Deve anche unire, per fare in modo che i ragazzi diventino coscienti di ciò che li rende simili, fundamentalmente umani, insieme, al di là delle differenze. L'insegnante è un po' il perno della democrazia, la sua anima. È colui che esprime l'esigenza democratica nella società, l'esigenza di un sapere sempre più approfondito, di un accordo tra i punti di vista individuali. Certo, tutto questo non è facile perché viviamo all'interno di istituzioni che hanno vincoli e in un mondo che non necessariamente condivide in sé i nostri valori. Concludo con le parole di uno scrittore italiano che amo molto, Italo Calvino:

L'inferno dei viventi non è qualcosa che sarà; se ce n'è uno, è quello che è già qui, l'inferno che abitiamo tutti i giorni, che formiamo stando insieme. Due modi ci sono per non soffrirne. Il primo riesce facile a molti: accettare l'inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio<sup>4</sup>.

Le classi devono essere i luoghi in cui si cerca di far durare ciò che non è inferno. Si fa durare ciò che non è inferno perché in queste classi si impara a pensare da soli, a costruire un mondo comune, ad essere democratici.

---

4 Italo Calvino, *Le città invisibili*.

## 2. L'insegnante “servitore” pubblico<sup>5</sup>

**Su che cosa fondare l'autorità degli insegnanti nelle nostre società democratiche?**

Il titolo di questo mio intervento, l'insegnante “servitore pubblico”, è stato scelto dagli organizzatori della scuola estiva e l'ho fatto mio volentieri. Il titolo mi seduce, anche se questa espressione non viene utilizzata (ed è un peccato) nel mondo francofono. Nel termine “servitore” è presente un valore troppo spesso dimenticato: “ministro” non vuol dire proprio “servitore”? Inoltre, l'associazione dei termini “insegnante”, “servitore” e “pubblico” è molto centrata. Infatti, in una scuola degna di questo nome un insegnante trova la sua legittimazione in quanto è un “servitore pubblico”, non perché debba obbedire al pubblico a cui insegna ma perché deve permettere all'allievo di passare dallo “spazio privato” allo “spazio pubblico”, dall'egocentrismo infantile e familiare alla comprensione di altri universi e di altri linguaggi, dal “credere”, che appartiene al campo personale e della sua comunità, al “sapere”, che si colloca invece all'interno di un processo di validazione e universalizzazione delle conoscenze. In questo senso, essere al servizio del pubblico significa contribuire alla costruzione della *polis*, permettere alle persone di inserirsi in un collettivo senza per questo rinunciare alla loro identità. Essere al servizio del pubblico significa lavorare per promuovere la convivenza dell'“io” e del “noi” nel momento stesso in cui la nostra società si impantana in processi di individuazione-coagulazione. La fusionalità orchestrata dal crescente mercantilismo del *capitalismo pulsionale*<sup>6</sup> ci conduce al trionfo dell' “io posso ciò che voglio”. Per questa ragione, trovo molto interessante che gli insegnanti si riconoscano come maestri, cioè detentori di un'autorità pubblica in ragione del fatto che si assumono una missione di servizio pubblico nel senso più pieno di questa espressione. Collocando l'essere maestri all'interno di un quadro politico è possibile evitare che il mestiere di insegnante si dissolva in una pluralità di compiti e che si riduca a una navigazione a vista tra correnti contrarie o si perda in strategie individuali di sopravvivenza. Associare l'autorità dell'insegnante

---

5 Relazione tenuta alla scuola estiva di Rosa Sensat, Università di Barcellona, luglio 2008.

6 Questa espressione è stata proposta da Bernard Stiegler. V. Bernard Stiegler, *Reincantare il mondo. Il valore spirito contro il populismo industriale*, Orthotes, 2012.

al pubblico servizio significa liberarlo dalle contingenze politiche e permettergli di relativizzare le pressioni tecnocratiche cui spesso è soggetto. Significa collocare i saperi disciplinari e gli obblighi amministrativi in una prospettiva che dà loro senso. Significa evitare di ridurre le difficoltà che si incontrano a conflitti personali o a lotte di categoria. In sintesi, significa dare all'insegnante un'identità collocandola in una preziosa verticalità che permetta di sfuggire all'orizzontalità del mercato scolastico senza peraltro costringerlo a rivestire gli antichi panni del sacerdote o del precettore privato. È una verticalità amichevole e modesta che lo pone sotto il segno della costruzione dello spazio pubblico.

Questa concezione, teoricamente seducente, è tuttavia difficile da mettere in atto. Sotto molti aspetti sembra contraria all'esperienza che viviamo quotidianamente, alle evoluzioni della società e anche a certe prospettive delle istituzioni europee. Per questa ragione, in primo luogo vi propongo di osservare la situazione da vicino senza evitare i problemi o chiudere gli occhi su ciò che può mettere in crisi. Cercherò poi di dimostrare che questa *crisi dell'educazione* nelle nostre democrazie può essere un'opportunità per gli insegnanti che vogliono impegnarsi a raccogliere la sfida. In conclusione, mi chiederò quali leve possiamo utilizzare perché nel futuro gli insegnanti diventino sempre più "servitori pubblici" in una società solidale.

### Gli insegnanti sono stati privati del loro ruolo?

Anche se non si tratta di una questione nuova ed originale, il discorso sulla perdita di autorità da parte degli insegnanti assume oggi una rilevanza particolare. Da una parte, essa è legata a una loro "proletarizzazione", fenomeno che, secondo i rapporti più recenti, investe la maggior parte dei Paesi sviluppati. Da notevole che era una volta (non ben pagato, ma almeno riconosciuto come persona al di sopra di ogni sospetto e critica), l'insegnante è diventato un prestatore di servizi criticato sia dai *media* che dagli allievi. Cosa ancora più grave, tutte le indagini dimostrano che gli insegnanti hanno interiorizzato questa svalorizzazione e sono alla ricerca affannosa di ciò che potrebbe fondare la loro autorità.

Osservando meglio, ci si accorge che, a dispetto di quello che dicono molti intellettuali, i sistemi tradizionali di legittimazione non sono più utilizzabili. Anche se qualcuno ne ha ancora nostalgia, oggi non si può più considerare l'insegnante una specie di sacerdote laico, detentore di una verità rivelata trasmissibile come se fosse un sacramento. È impossibile difendere l'idea che un'"ordinazione" ricevuta a inizio carriera garantisca per sempre l'autorità di imporre le mani a generazioni di allievi per trasmettere loro le conoscenze in modo immutabile. In un mondo in cui tutto va molto velocemente e in cui la formazione continua è diventata una necessità e

un progetto in vista di più mobilità e giustizia sociale, a meno di perdere credibilità l'insegnante non può rivendicare uno *status* di eccezione, sostenere il carattere atemporale delle sue competenze e ostentare indifferenza di fronte all'emergere di nuovi contesti, nuove problematiche, nuove esigenze.

Gli insegnanti non esercitano il proprio mestiere indipendentemente dal contesto generale. Questo contesto è segnato dalla prevalenza di quello che i filosofi come Marcel Gauchet chiamano l'"individualismo sociale"<sup>7</sup>. Non si tratta di stigmatizzare i comportamenti dei nostri contemporanei con un atteggiamento di moralismo nostalgico. Pensatori come Norbert Elias hanno dimostrato che l'individualizzazione dei comportamenti è legata all'emancipazione dall'onnipotenza del gruppo, alla necessaria specializzazione dei compiti nell'organizzazione sociale e all'emergere della differenziazione individuale<sup>8</sup>. Si tratta semplicemente di prendere atto della fine delle società religiose che, essendo strutturate attorno ad un'indiscutibile verticalità, trasmettevano ai loro attori una parte dell'autorità proteggendoli da qualsiasi dubbio sulla loro legittimità. Si deve giudicare positivamente la fine di queste società, teocrazie religiose o atee. In quei contesti, quando si poneva, anche timidamente, la questione della legittimità del potere, si era condannati come eretici o dissidenti. Si deve però anche ammettere che in educazione il cambiamento lo paghiamo a caro prezzo. Guy Coq si domanda se la democrazia non renda, in un certo senso, impossibile l'educazione<sup>9</sup>. Nel momento in cui non c'è più consenso sui valori e tutte le singole esperienze sono da considerarsi legittime e rispettabili, le istituzioni educative vengono a mancare di stabili punti di riferimento. A causa di questa mancanza, solo le strategie individuali sembrano aver diritto di cittadinanza: i genitori sviluppano comportamenti da "consumatori di scuola" che li portano ad avere dubbi sulla competenza e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dei loro figli. Tra gli elementi determinanti del contesto si deve anche segnalare il venir meno del consenso su "ciò che è utile insegnare". Una volta era scontato che, insieme all'educazione familiare e ai dispositivi di formazione tecnica e professionale che funzionavano soprattutto per imitazione, la Scuola dovesse trasmettere, secondo la bella espressione di Ernest Renan, «le belle cose ricevute in eredità dalla storia dell'uomo». Questa condizione appartiene ormai al passato. Da una parte, perché le "belle cose" che si

7 V. Marcel Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.

8 V. Norbert Elias, *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991.

9 V. Guy Coq, *La démocratie ne rend-elle pas l'éducation impossible?*, Paris, Parole et Silence, 1999.

insegnavano erano parte integrante di una visione molto etnocentrica della cultura. L'universale proposto dalla Scuola si è rivelato essere nient'altro che un mediocre surrogato del "fascino discreto della borghesia". Dall'altra parte, all'interno delle nostre società occidentali, nessuno sa più chi possa definire "ciò che è bello". Il criterio della durata nel tempo, a lungo utilizzato (il bello era, molto semplicemente, ciò che resisteva all'usura del tempo), è del tutto venuto meno. Il bello può essere il nuovo o l'antico, ciò che è alla moda o ciò che non lo è più, ciò che mette radici o quello che disorienta. Infine, l'idea stessa che si debba insegnare "il bello" non è più condivisa. L'utile l'ha ampiamente sostituita. L'utile porta con sé un pericolo ancor più grande, quello del relativismo. Niente è utile in sé, tutto ciò che è utile lo è per qualche cosa. La cultura scolastica, ridotta a "competenze strumentali" dall'utilitarismo contemporaneo, evapora in una moltitudine di saper fare senza altra una legittimità, se non provvisoria, aleatoria e dunque del tutto discutibile. "A che cosa serve?". È questa la domanda ripetuta da intere classi di allievi. Essi hanno compreso che nel discorso sociale e politico i saperi sono diventati strumenti messi in campo in funzione del loro uso sociale, compresa la formazione alla cittadinanza. Non è dunque possibile chiedere agli allievi di rispettare l'autorità degli insegnanti se il compito di questi ultimi viene definito con costante riferimento a un'utilità pratica. Per definizione la trasmissione di ciò che è utile è discutibile perché, in ultima analisi, è sempre responsabilità di chi riceve verificare la fondatezza delle conoscenze acquisite in funzione della loro utilità strumentale. Costretta alla ricerca dell'utile, la Scuola si deve sempre adattare e gli insegnanti devono sempre giustificarsi.

Non restano molte ragioni per giustificare una forma di autorità dell'insegnante che non si perda nella gestione quotidiana di interminabili conflitti. L'inflazione dell'uso del termine "gestione" nel linguaggio scolastico non deve ingannare. Se si trattasse solo di gestire situazioni difficili o problemi di autorità, nel senso psicologico del termine, tutto sarebbe molto semplice. Da molto tempo si è imparato a "gestire" il problema dell'autorità e si ripete in tutti i modi che basta trovare il giusto equilibrio tra un ambiente rigido (dove tutto è definito in anticipo) e un ambiente aleatorio (dove niente è stato previsto): costruire quadri stabili e negoziare l'imprevisto, offrire punti di riferimento e adattarsi agli eventi, associare fermezza e apertura, ecc. Le variazioni su questo tema sono infinite. Tutti sembrano d'accordo su ciò che bisognerebbe fare ma poi si è costretti a constatare che tutto ciò non funziona. La questione dell'autorità non è più solo una questione di gestione dei gruppi ma un problema di legittimazione, dunque di tutt'altra natura. Non riconoscerlo vuol dire perdersi nello sforzo della gestione: senza una verticalità che fondi l'autorità si naviga a vista, accontentandosi di sopravvivere schivando i colpi che arrivano da ogni parte.

Non ci si deve stupire, dunque, che gli insegnanti ripieghino su ciò che sembrerebbe essere il nocciolo duro del loro potere: il voto, le sanzioni, i percorsi di orientamento e di esclusione. Quando l'autorità sfugge, si ripiega su un potere che permette di trovare, se non legittimazione e rispetto, almeno una forma di riconoscimento o, semplicemente, un po' di tranquillità. Il potere istituzionale che oggi ricercano gli insegnanti permette solo di tenere i problemi un po' a distanza per resistere all'invitabile usura a cui è soggetto chi cerca disperatamente di trovare nell'orizzontalità un compromesso accettabile. In assenza di un'identità riconosciuta, senza potersi pensare in un ruolo e poterlo investire in attività finalizzate, ci si accontenta di alleviare le proprie ferite narcisistiche. Si può dunque cercare di comprendere le reazioni corporative degli insegnanti contro tutte le proposte che sembrano attentare alle loro prerogative. È ciò che accade quando si tratta di modificare il calcolo del loro orario di servizio o, nella scuola secondaria, di rivedere gli orari delle discipline. È anche ciò che accade quando si tratta di individuare nuove responsabilità dei capi di Istituto o di concedere ai genitori un ruolo maggiore nella scuola e nelle decisioni che riguardano il futuro degli allievi. Un professionista che si sente ridotto ad eseguire compiti su prescrizioni spesso contraddittorie e senza espliciti riferimenti vive questo mutamento delle condizioni di lavoro come un'insopportabile aggressione. In mancanza di finalità che "verticalizzano" la quotidianità, ci si affida a modalità che la rendano almeno sicura. Non sarà una scelta nobile ma è del tutto normale.

Questo indebolimento dell'insegnante si realizza nel momento in cui la pressione sociale sui risultati è sempre più forte. È come se si privasse l'insegnante degli strumenti per esercitare la sua funzione chiedendogli al contempo una maggiore efficacia. Questi due aspetti sono strettamente legati e testimoniano un vero cambiamento di paradigma. Per dirla in modo che può sembrare caricaturale ma che corrisponde bene a ciò che gli insegnanti vivono tutti i giorni, siamo passati dalla trasmissione di una cultura e di valori (il che non significa affatto che essi non fossero contestabili sia sul piano etico che su quello politico) alla produzione di risultati ben identificati. Nonostante un apparente consenso sociale sulla natura e sull'importanza di questi risultati (acquisizione dei saperi essenziali, formazione alla cittadinanza, aumento del livello di qualificazione, ecc.), questi ultimi non sono altro che "abilità scolastiche e sociali", private di ogni verticalità che le metta in relazione con un patrimonio e con un progetto, con il passato e con il futuro. In realtà, l'*obbligo dei risultati* a cui sono vincolati oggi gli insegnanti è una negazione della missione culturale della Scuola e del suo compito educativo di "istituire un soggetto". Ciò che caratterizza sia la cultura che il soggetto è che entrambi sono un tutto che non può essere ridotto alla somma delle parti. Una cultura non può essere ridotta al complesso dei saperi di cui si occupa. Analogamente, il soggetto non può essere ridotto all'insieme delle competenze da lui acquisite.

La rinascita del comportamentismo nella scuola (mi riferisco alle schiere di valutatori di tutti i tipi e alle regole imposte dai tecnici della didattica, i quali poi si giustificano ostentando una professione di fede costruttivista) non è un caso né il residuo di un'epoca passata. È il naturale corollario della difficoltà di fondare la professione di insegnante su qualcosa di diverso dall'orizzontalità dei rapporti commerciali tra gli uomini. Se è vero che non è possibile ignorare questi rapporti commerciali (col rischio di cadere nella misantropia o di cullarsi nel solipsismo) è anche vero che non si può accettarli del tutto (col rischio di ridursi a semplici gestori dell'immediato).

Si deve allora essere pessimisti sul futuro della professione di insegnante? Ci si deve rassegnare al fatto che l'insegnante non sia più un protagonista del servizio pubblico, un "servitore pubblico", e che diventi esattamente il contrario, cioè un "servitore del pubblico"? Questa scelta vorrebbe dire la rinuncia ad ogni vera ambizione educativa e all'impegno sul futuro del mondo. Essendo vincolato al principio di educabilità, l'educatore non può rassegnarsi. Pur rendendosi conto che il suo ottimismo potrebbe sembrare ingenuo, lo preferisce ancora all'estetismo della rinuncia e dell'assenza di speranza. È un problema di atteggiamento più che di posizione. È il tentativo di coniugare, secondo la formula di Gramsci, il pessimismo della ragione con l'ottimismo della volontà.

### Una crisi che potrebbe essere un'opportunità?

L'individualismo sociale è il corollario del venir meno di ogni forma di teocrazia. In assenza di un'istanza superiore che stabilisca "ciò che è bene per l'uomo", ogni individuo diventa attore del suo destino. Concretamente, questa espressione un po' solenne significa che ogni individuo è il giudice dei suoi interessi ed è libero nella scelta delle strategie per realizzarli. Concepito in questo modo, l'individualismo sociale è in relazione con la dottrina liberale classica che emerge ancora una volta dagli orpelli della modernità. Essa richiama la conclusione de *La favola delle api* di Mandeville (1714): "I vizi privati sono pubbliche virtù".

Non bisogna però farsi rinchiodare nell'alternativa ineluttabile tra tirannia e caos. Almeno come ipotesi di lavoro, possiamo aspirare a qualcosa d'altro: una linea di confine tra la dittatura e la guerra civile, tra il dispotismo del *pater familias* e la riduzione della famiglia a un conflitto permanente di individualità, tra l'insegnante sacerdote e l'insegnante amico, tra l'educazione come normalizzazione e la rinuncia all'educazione. Nessuno vorrebbe rivedere le atrocità che hanno insanguinato l'ex Jugoslavia ma neppure ci si augura il ritorno di un despota con la scusa che sarebbe comunque capace di contenere le forze centrifughe dei comunitarismi etnici e religiosi. Non si può accettare che la famiglia si riduca a un insieme di persone che

entrano in conflitto tra loro per l'utilizzo del frigorifero o della lavatrice. Sarebbe questa una ragione sufficiente per rimpiangere una concezione della famiglia in cui il maschio imponeva i propri desideri, con figli sistematicamente ridotti al silenzio durante i pasti comuni? Nessuno può augurarsi che si realizzino situazioni in cui l'insegnante viene disprezzato o aggredito. È una ragione sufficiente per tornare agli antichi rituali, ai tempi in cui gli allievi, accuratamente selezionati durante la carriera scolastica, riuscivano solo se a scuola sapevano annoiarsi educatamente? Nessuno di noi approva il lassismo generalizzato, l'assenza di norme, la demagogia sistematica nei confronti dei giovani (mi corre l'obbligo di precisarlo visto il processo alle intenzioni fatto spesso agli educatori e alla pedagogia da parte di persone che neppure li leggono). Possiamo però sostenere che l'accumulo delle sanzioni sia sufficiente a formare i giovani alla padronanza di sé e allo spirito di riflessione? Non ci resta dunque che cercare una via intermedia tra la nostalgia dell'autoritarismo e il conflitto continuo. Stiamo vivendo una situazione nuova che forse può essere l'occasione per fare qualche passo avanti verso un nuovo patto sociale. Invece di disperarci per la prevalenza degli interessi individuali e di comunità chiuse, potremmo interrogarci sulla formidabile opportunità che si apre per tentare di costruire insieme un "bene comune". Il fatto che questo bene comune non sia più imposto dall'alto da un potere teocratico, veicolato da "sacerdoti" ben formati e sottomessi, può generare terribili rischi ma anche occasioni di costruire un'altra forma di verticalità. Dobbiamo far fronte a ciò che Milan Kundera ha giustamente chiamato "l'insostenibile leggerezza dell'essere". Oggi avanziamo in assenza di grandi racconti fondativi e di una trascendenza universalmente condivisa. Come ha scritto Antonio Machado, non c'è alcuna strada da percorrere, dobbiamo costruirla camminando: «Caminante, son tus huellas el camino, y nada mas; se hace el camino al andar. Al andar se hace el camino... ». O ancora, come spiega Claude Lefort,

la democrazia è una forma di società in cui gli uomini riconoscono che non c'è un garante ultimo dell'ordine sociale, ...in cui gli uomini accettano di vivere nell'incertezza. In queste condizioni il luogo del potere è visto come un luogo vuoto. Se il luogo è vuoto, non c'è concentrazione tra il potere, la legge e il sapere né assicurazione sui loro fondamenti. L'esercizio del potere è oggetto di interminabili discussioni. Le avventure dei regimi totalitari ci hanno fatto comprendere quale attrattiva eserciti il dominio della burocrazia. Oggi a sfidare il potere democratico è l'espansione del mercato, che ha l'ambizione di produrre autoregolazione a livello globale<sup>10</sup>.

10 Claude Lefort, *Le temps présent*, Belin, 2007 pp. 991-992.

Non sappiamo se tra l'onnipotenza del totalitarismo e quella del mercato esista un altro modello. È certo comunque che nulla potrà realizzarsi senza un grande sforzo per istituirlo. Mi sembra anche abbastanza certo che questo sforzo dovrà essere sostenuto. Non dobbiamo limitarci a sperare che un "istituto" ci esoneri definitivamente dall'"istituente". C'è bisogno di un lavoro continuo per realizzare il "tra": un collettivo solido e aperto allo stesso tempo, capace di decidere per il minor male possibile e di proiettarsi nel futuro con una visione accettabile del "bene comune". In questa prospettiva, non si tratta di negare e neppure di delegittimare gli interessi individuali. Gli interessi sono il materiale e l'energia di cui nessuna società può fare a meno. Tuttavia, bisogna lavorare con e sopra gli interessi individuali, permettere loro di esprimersi, di esplicitarsi, di proiettarsi nel futuro, di mettersi alla prova dell'anticipazione e della reciprocità. Bisogna costruire la democrazia, modestamente, ma ostinatamente. Con un'utopia di riferimento: la prospettiva di far emergere una verticalità grazie al fatto che gli uomini sanno andare al di là dei loro interessi individuali per definire insieme le condizioni per tramandare "la condizione umana".

In questo senso, non è tanto l'ideale democratico a rappresentare la verticalità ma ciò che rende possibile la democrazia: l'elaborazione e il miglioramento delle nostre istituzioni per costruire il "bene comune" e l'educazione dei nostri ragazzi perché possano vivere in queste istituzioni, farle vivere e farle crescere. La verticalità è la condizione di esistenza di un'orizzontalità che non sia mera guerra tra gli individui. La Scuola può rappresentare questa verticalità quando non la si riduce a un sistema sofisticato di gestione dei flussi o a una sovrapposizione di insegnamenti frammentati, ma la si considera un "programma culturale", nel senso definito da Jérôme Bruner e dalle esigenze che ho cercato di formulare in *Lettre à un jeune professeur*<sup>11</sup>: «Il programma di una scuola non si riduce alle materie che insegna. Sotto l'aspetto culturale, la disciplina principale di una scuola è la scuola stessa. È così che gli allievi la vivono ed è questo che determina il senso che essa ha per loro».

Senza dubbio, la difficoltà, Regis Debry l'ha individuata con chiarezza<sup>12</sup>, è che la verticalità ha un carattere formale e non regge la competizione con le trascendenze religiose, gli ideali politici tradizionali o gli idoli commerciali. Il patriottismo costituzionale proposto da Habermas non sembra che sia in grado di mobilitare le folle. Possiamo immaginare uomini che vanno a combattere per difendere una Nazione o una fede. Ci sono persone che si sono sacrificate per combattere un oppressore.

11 V. Philippe Meirieu, *Lettre à un jeune professeur*, Paris, ESF, 2025 (nuova edizione).

12 Regis Debry, *Aveuglantes Lumières*, Paris, Gallimard, 2006.

Oggi ci sono giovani che scalpitano per assistere a un concerto o meno giovani che si azzuffano negli stadi. Non ci si immagina invece cittadini che si mobilitino attivamente, scrivano inni e si impegnino in una battaglia pacifica e ostinata per difendere "le condizioni a priori della costituzione di uno spazio pubblico democratico"! La verticalità ha bisogno di incarnarsi in qualche cosa. Deve avere dei templi e dei sacerdoti, dei riti e delle feste, dei simboli e delle celebrazioni. In questo modo, utopia per utopia, la Scuola, intesa in senso più largo rispetto alla forma scolastica tradizionale, potrebbe costruirsi una verticalità che permetta al nostro mondo di non precipitare in conflitti scatenati da un'orizzontalità priva di punti di riferimento. Poiché non è possibile alcuna verticalità senza numi tutelari, crediamo che in Francia Jean Zay (1904-1944)<sup>13</sup>, ministro dell'Educazione Nazionale e delle Belle Arti del Fronte Popolare, possa essere uno di questi<sup>14</sup>. A differenza di Jules Ferry<sup>15</sup>, che in Francia ci si ostina ad indicare come il riferimento educativo più alto ma che in realtà fu molto condizionato dalle contraddizioni del XIX secolo (Ferry unì in sé nazionalismo e colonialismo, spirito di rivalsa contro la Germania e paura del comunardo), Jean Zay era un uomo che anticipò il XXI secolo. Zay volle democratizzare l'accesso alla scuola ma comprendeva che tutto ciò era impossibile senza un percorso di accompagnamento degli allievi e un autentico aiuto al lavoro personale. Egli credeva nella forza della Scuola ma promosse anche movimenti di educazione popolare che completassero l'azione educativa organizzando incontri tra coetanei coordinati da giovani adulti che svolgevano il ruolo di mediatori. Insisteva sull'importanza della trasmissione del patrimonio culturale ma rese anche obbligatoria l'educazione fisica e sportiva, promosse i bibliobus per diffondere i libri e la radio scolastica. Zay creò anche la medicina scolastica e il Festival di Cannes, progettò il Centro Nazionale della Ricerca Scientifica e le Opere sociali per gli allievi in difficoltà. In sintesi, Jean Zay fu un vero visionario perché raggruppò in un progetto coerente l'esigenza educativa in tutte le sue dimensioni come veicolo di democrazia.

In una società in cui trionfa l'individualismo l'educazione potrebbe diventare il

13 Jean Zay, ebreo alsaziano, fu Ministro delle Belle Arti e dell'Educazione Nazionale dal 1936 al 1939 con il Governo di sinistra del Fronte Popolare. Aderì alla lotta armata contro i nazisti. Fu assassinato nel 1944 da militanti di estrema destra.

14 Anche in Italia è certamente possibile individuare numi tutelari che costituiscano punti di riferimento per una riforma educativa.

15 Jules Ferry (1832 – 1893) fu Ministro dell'Educazione Nazionale e poi primo Ministro della Repubblica Francese tra il 1879 e il 1885. In campo educativo è soprattutto noto per aver introdotto in Francia l'istruzione gratuita e obbligatoria. A lui si deve anche la legge sulla laicità della Scuola.

mezzo per giungere a una reale democrazia. Non è cosa facile, naturalmente, percorrere questa strada piena di insidie, in cui si deve riflettere ogni momento sulla via da prendere: vere speranze e falsi amici, con malintesi ad ogni angolo. Il gatto e la volpe, come in Pinocchio, ci fanno continuamente prendere lucciole per lanterne, fino al punto da credere che Neill, l'autore del celebre *I liberi ragazzi di Summerhill*, sia più progressista di Baden Powell, il fondatore dello scoutismo, la cui immagine è stata ampiamente manipolata. Eppure Neill non fa altro che organizzare un'enclave libertaria in cui si recupera in seduzione ciò che è viene a mancare in vincoli, mentre Baden Powell, con il sistema dei brevetti, che sarà poi ripreso da Célestin Freinet, ci presenta una concezione autenticamente educativa della valutazione come superamento di sé. Per denigrare la pedagogia si portano ad esempio alcune derive della non direttività quando invece bisognerebbe studiare come Makarenko, grazie alla rotazione sistematica dei compiti, riuscì ad evitare la chiusura in se stessi dei suoi ragazzi. Per fare in modo che l'autorità dell'insegnante sia "un'autorità che autorizza", secondo l'espressione di Michel de Certeau<sup>16</sup>, ci manca un'idea chiara di ciò che potrebbe essere una vera "educazione alla democrazia". Quale verticalità educativa può oggi fondare l'autorità dell'insegnante e legittimarla?

### Gli insegnanti maestri di democrazia?

In questa prospettiva, pensare una "Scuola per la democrazia" significa fare dell'insegnante un vero "pubblico servitore", un attore del pubblico servizio il cui compito è rendere possibile l'esercizio della democrazia da parte dei cittadini. Significa anche permettere all'insegnante di ritrovare una verticalità grazie a cui possa sperare di non utilizzare il suo tempo solo per gestire le tensioni all'interno della scuola, i conflitti sociali e ogni tipo di pressione. Significa avviarsi a costruire un'identità adatta alla modernità.

Cominciamo sgombrando il campo da un malinteso piuttosto diffuso: sia a livello primario che secondario la Scuola non è un'istituzione democratica, se per democrazia si intende che gli allievi, gli insegnanti e il personale possono decidere insieme del suo funzionamento nel rispetto del principio "un uomo un voto". Il rapporto asimmetrico tra allievi ed educatori è un dato costitutivo della scuola. Se gli allievi potessero esprimere la loro opinione sulla scuola allo stesso modo degli adulti, vorrebbe dire che sono già formati e dunque non avrebbero più bisogno di andare a

scuola. La scuola è un luogo di formazione alla democrazia, cioè uno spazio-tempo in cui i minori imparano simultaneamente a pensare con la propria testa e a vivere in una collettività al fine di pervenire a quella che Kant chiamava la maggiore età. Dico "simultaneamente" perché pensare con la propria testa non avrebbe alcun senso se ciò significasse privarsi del pensiero degli altri, delle conoscenze e delle opere realizzate nel corso della storia dell'umanità. Sarebbe una pretesa altrettanto ridicola di quella del barone di Munchausen che pensava di poter uscire dall'acqua tirandosi da solo i capelli. Pensare con la propria testa richiede che si sappia vivere in un collettivo coniugando la verticalità di una cultura sedimentata con l'orizzontalità degli scambi che ne favoriscono l'interiorizzazione attraverso la condivisione. Vivere in una collettività, nello spazio e nel tempo, non esonera l'individuo dal lavoro su se stesso con cui si libera dalle tentazioni di barattare l'uscita dalla solitudine con la sottomissione a un Capo. Il fascino del mimetismo che porta a restare invischiati in una cieca identificazione e l'adesione non distanziata impediscono al soggetto di "mettersi in gioco" e di collocarsi in questo modo in uno spazio umano come un soggetto tra altri soggetti.

Questa dialettica del noi e dell'io si esprime sotto forma di tensioni. Ho cercato di indagarle in modo sistematico in *La pédagogie entre le dire et le faire* (Paris, ESF éditeur, 1995-2007) e in *Faire l'École, faire la classe*, (Paris, ESF éditeur, 2004-2008)<sup>17</sup>. Più recentemente, in *Pédagogie: le devoir de résister* (Paris, ESF éditeur, 2007-2008)<sup>18</sup>, ho cercato di dimostrare come il lavoro su queste tensioni permetta di delineare una "pedagogia del soggetto". Il soggetto può costruirsi se fa propria la tensione tra il principio di educabilità (ogni persona può apprendere e crescere) e il principio di libertà (nessuno può costringere una persona ad apprendere e a crescere). Il soggetto può svilupparsi quando non mancano la trasmissione della cultura e la sua mobilitazione personale (senza la quale questa cultura resterebbe lettera morta). A questo proposito, Marcel Gauchet scrive:

Non serve a niente pretendere di inculcare in un una persona le conoscenze che lo hanno preceduto e la cui anteriorità non può essere negata. C'è dunque l'obbligo di farle proprie. L'arte educativa è destinata a muoversi tra queste due dimensioni contrastanti. Il suo compito è la ricerca del termine medio tra queste due dimensioni, entrambe inevitabili, con le opposte esigenze che si portano dietro: promuovere

16 V. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien 1 - Arts de faire*, Paris, Folio-Gallimard, 1990.

17 Edizione italiana, Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola*, Milano, Franco Angeli, 2015.

18 Edizione italiana, Philippe Meirieu, edizione italiana, *Pedagogia: il dovere di resistere*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2013.

nell'allievo un'appropriazione personale rendendolo al contempo consapevole del carattere necessario dell'antiorità delle conoscenze. La ricerca di questo difficile equilibrio è ciò che potrà dare piena giustificazione alla funzione mediatrice dell'insegnamento<sup>19</sup>.

Marcel Gauchet non giunge ad affermare che questa funzione mediatrice è ciò che può permettere alla nostra istituzione scolastica di aiutare le persone ad andare oltre lo scatenarsi disordinato dell'individualismo sociale. Per quanto mi consta, credo sia possibile indagare seriamente anche questa ipotesi.

È necessario allora chiedersi quali siano le caratteristiche di un "pedagogia per la democrazia" che non sia né un "dono" (ci si deve poter formare) né una "scienza" (quando si lavora nella tensione viene esclusa ogni forma di applicazionismo e siamo costretti all'inventività per cercare di superare le contraddizioni), ma un "arte del fare" come dice ancora Michel de Certeau: arte del "fare con..." contro la tentazione demiurgica che pretende di abolire la resistenza della materia che si vuole trasformare. Arte di «fare facendo leva su ciò che si è già incontrato o osservato», contro la tentazione di dimenticare il patrimonio di esperienze della pedagogia e di ignorare quelle dei colleghi. Arte di fare cogliendo il momento giusto, cogliendo le occasioni propizie e contro la tentazione di ogni imposizione cieca e sistematica.

Il principio fondante di un'educazione alla democrazia si trova in questa osservazione (non priva di qualche accento patetico) di Hans Georg Gadamer:

Quello assegnato ad ogni uomo in ogni momento è un compito gigantesco. Si tratta di tenere sotto controllo le proprie prevenzioni, i propri desideri, le proprie pulsioni, le proprie speranze ed interessi, in modo tale che l'altro non diventi invisibile o che resti tale. Quello che non è facile da comprendere è che si possa dar ragione all'altro, che si possa aver torto entrando così in contraddizione con se stessi e i propri interessi<sup>20</sup>.

Tutto ciò non è facile da comprendere e ancor meno da mettere in atto. Ciò richiede una determinazione e uno sforzo che ogni democrazia, se non vuole danneggiare se stessa, deve possedere e trasmettere. È questa trasmissibilità che, dopo Pestalozzi, ricerca la moderna pedagogia. Da Ferdinand Buisson a Germaine Tortel, da John Dewey a Marta Mata la pedagogia ci indica tre modalità per trasmettere questa capacità di costruzione di sé in cui l'individuo diventa soggetto attivo in una collettività:

- 1) il *metodo sperimentale*, che insegna a fare ipotesi e a verificarle;
- 2) la *ricerca documentaria*, che ci aiuta a consultare i documenti, a sapere chi parla, quando e come, a confrontare i punti di vista e ad individuare le invarianti;
- 3) la *pratica creativa*, che insegna al soggetto ad esprimere in forma simbolica ciò che possiede nell'intimo rinviando a ciò che è più universale.

Riunite nell'espressione *passe-partout* "metodi attivi", queste modalità sono ancor oggi molto utili. Oggi è importante collocarle all'interno di tre tematiche recentemente aggiornate grazie alle ricerche in campo pedagogico: la questione dell'apprendimento, quella del lavoro e quella del senso.

1) Sulle orme di Piaget e di Vygotsky e grazie agli apporti di ricercatori come Jean-Pierre Astolfi<sup>21</sup>, oggi siamo in grado di comprendere meglio come l'apprendimento non si possa realizzare per imposizione utilizzando dispositivi meramente trasmissivi. L'apprendimento si realizza a livello del singolo individuo quando una situazione didattica che gli viene proposta (si tratti di un contesto sperimentale, di una lezione, di una situazione individuale o collettiva) può essere colta dalla sua mente come occasione di maturazione cognitiva. Perché possa essere efficace deve essere accompagnata da consegne precise ed intelleggibili, da materiali accessibili e da un'attività mentale che faccia interagire le consegne con i materiali. È questa attività mentale a promuovere l'apprendimento. Non c'è vera formazione alla democrazia se non ci si sforza di lottare contro l'aleatorietà degli apprendimenti lavorando in modo sistematico su situazioni diverse tra loro e ponendosi il problema del modo in cui ogni allievo affronta le questioni.

2) Grazie alle ricerche svolte dai didattici e alle raccomandazioni del gruppo ESCOL dell'Università Paris 8 Saint Denis<sup>22</sup> sappiamo quanto sia importante distinguere il *compito* dall'*obiettivo*. Il compito è visibile e facilmente valutabile, ma è effimero. La sua riuscita non sempre permette di concludere che sia avvenuto l'apprendimento. L'obiettivo all'inizio è invisibile. Per essere veramente raggiunto, si richiede il suo riutilizzo in un altro contesto e dunque la capacità di formalizzare mentalmente - più o meno esplicitamente - "ciò che era necessario apprendere". I "buoni allievi", quelli che hanno la fortuna di avere a disposizione un ambiente fa-

19 M.C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008, p. 91.

20 Hans Georg Gadamer, *L'eredità dell'Europa*, Torino, Einaudi, 1991.

21 V. Jean Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs*, Paris, ESF éditeur, 2008.

22 V. Stéphane Bonnery, *La construction des différences et des inégalités scolaires*, Paris, La Dispute, 2007.

miliare favorevole, non si fermano al compito e sanno che saranno valutati in base a quello che hanno capito. Al contrario, gli allievi più in difficoltà e a rischio, una volta realizzato il compito, pensano di aver onorato il loro contratto con la scuola. Il rapporto con il lavoro a scuola è un'autentica sfida pedagogica. Finché si accetterà che alcuni allievi si ritengano soddisfatti da una concezione meccanica del lavoro in cui il *fare* oscura il *comprendere*, non si potrà pensare di aver formato dei cittadini.

3) A proposito del senso, se ci collochiamo nella prospettiva delineata da Serge Boimare<sup>23</sup>, ci liberiamo da una visione semplicistica delle cose: il senso non può essere ridotto a ciò che sarà utile all'allievo nella vita quotidiana. In questo caso si correrebbe un doppio rischio: quello di una chiusura nella concretezza che blocca ogni forma di astrazione e quello di una limitazione a conoscenze di basso livello tassonomico per tutti coloro che hanno un campo limitato di esperienze sociali e personali. Abbiamo da tempo imparato a liberarci da una concezione riduttiva della motivazione secondo cui converrebbe sempre mettere in relazione le proposte pedagogiche con espliciti interessi degli allievi. Possiamo osservare quanto tutto ciò ci riporti alle disuguaglianze e sottostimi il potere attrattivo della cultura. Le attività migliori in pedagogia si sforzano di mobilitare l'intelligenza degli allievi su conoscenze complesse scommettendo sul loro potere euristico e antropologico. Facendo emergere come queste conoscenze rimandino a problemi essenziali che gli uomini si sono posti e che sono riusciti, se non a risolvere, almeno a comprendere, possiamo restituire loro la capacità di emancipare le persone che le fanno proprie. Attribuire una priorità alla dimensione culturale delle conoscenze rispetto alla loro utilità a scuola è un'esigenza fondamentale. In questo modo si può pervenire al piacere del comprendere che vede nella ricerca della precisione, dell'esattezza e della verità il fulcro dell'attività scolastica<sup>24</sup>. In questo modo si contribuisce a formare cittadini capaci di superare i pregiudizi e di vivere nella loro vita i percorsi di apprendimento come un'avventura di emancipazione e non come un'assoggettamento a persone ritenute più capaci e "dotate di sapere".

Si sarà notato che, tra le conoscenze richieste per la formazione alla democrazia, non ho messo in primo piano i dispositivi tradizionalmente utilizzati a questo scopo in campo pedagogico, come i consigli degli allievi, le attività sui regolamenti e le san-

zioni, la vita a scuola, ecc. Questi dispositivi fanno parte di quello che normalmente si chiama "socializzazione". Due sono le ragioni di questa scelta. In primo luogo, come ci spiega Antonio Novoa prendendo l'esempio del Brasile (un esempio che può essere esteso ad altri contesti), c'è il pericolo che le nostre istituzioni scolastiche si suddividano in due blocchi: uno per istruire i benestanti, l'altro per pacificare i "barbari". La tentazione di formare gli allievi difficili attraverso metodi attivi separati dagli apprendimenti mi sembra molto grave e colma di rischi. Penso che non sia possibile promuovere la socializzazione senza un contenuto. La socializzazione si realizza a partire dagli apprendimenti e attraverso di essi. Il dibattito democratico è costruttivo se lavora su conoscenze e su scenari possibili. Spesso si tende a pensare che il dibattito democratico si attivi con una discussione improvvisata, quasi "a vuoto". Niente di più falso. I veri dibattiti democratici si sviluppano quando si discute di qualche cosa, più spesso a partire da un testo scritto su cui si fa leva e che permette al pensiero di svilupparsi. Riempire il dibattito di contenuti non significa affatto mutarlo. Lasciar intendere che si possa discutere di niente è pura illusione. Senza contenuti specifici la discussione è spesso sterile e si trasforma in una lotta senza tregua tra i suoi protagonisti. È il contrario di ciò che potrebbe realizzare una vera democrazia.

In sintesi, mi sembra possibile fondare una "pedagogia per la democrazia" restando fedeli al principio fondante posto da Gadamer, riprendendo l'ispirazione dei metodi attivi e tenendo conto degli sviluppi più recenti della riflessione educativa. Questa pedagogia dovrà tener conto di tre esigenze: *differire*, *comprendere*, *mettere in discussione*.

1) *Differire* viene inteso in due sensi: sospendere il passaggio immediato all'azione ed esprimere la propria differenza, prendere il tempo della riflessione e distaccarsi dalle immagini che ci si porta dietro o dagli stereotipi che offrono un'identità a buon mercato. Differire per tenere a distanza sia il pulsionale che il fusionale.

2) *Comprendere* nel senso più forte del termine, cioè giungere alla comprensione degli altri esseri e delle cose, far proprie (costruendole) le conoscenze che rendono il mondo più comprensibile, pensare per non essere costretti a vivere in un cieco pragmatismo. Comprendere per distanziarsi sia dalla facilità dello slogan che dall'efficacia a breve termine delle ricette.

3) *Mettere in discussione* senza peraltro alimentare il conflitto. Mettere in discussione per coniugare i saperi e le scelte di valore, le conoscenze oggettive e i probabili scenari; spostare i punti di vista, interrogare le possibilità, anticipare le obiezioni; dialogare sempre con gli altri e con se stessi per non rinchiudersi nel dogmatismo della solitudine. Mettere in discussione per tenere a distanza sia il rifiuto immediato

23 Serbe Boimare, *Libérer le désir de savoir chez l'enfant*, Paris, Dunod, 2008.

24 Sull'importanza di mettere al centro dell'organizzazione scolastica le esigenze di esattezza, precisione e verità v. Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola*, op. cit., pp. 68 – 71.

che la suggestione ipnotica.

In questo modo, abbiamo almeno a disposizione una *morale provvisoria* per una pedagogia della democrazia. A partire da qui si possono porre quesiti alle pratiche educative: sono necessari rituali per imparare a differire? Le pratiche propongono sfide intellettuali abbastanza forti da mobilitare l'intelligenza degli allievi? Le pratiche integrano tempi di interazione regolata in modo che i punti di vista possano esprimersi senza permanente conflittualità al fine di giungere a maggior precisione, esattezza e verità? Più concretamente, sono previsti tempi di silenzio che permettano di riflettere, dispositivi che impongano di rinviare la formulazione di un'opinione o di una proposta? Sono previsti momenti di condivisione in cui l'insegnante indaga il proprio sapere mentre lo espone, combattuto tra il desiderio di renderlo accessibile e quello di farne apprezzare il piacere? Sono previsti momenti di lavoro di gruppo in cui ciascuno viene messo alla prova in ruoli e posture diversi? Vengono discussi testi e documenti e si impara a poco a poco a costruire un "mondo comune"?

In questo modo, l'attività pedagogica, lungi dal ridursi a "servizio al pubblico", permette di attribuire al "servizio pubblico educativo" un'autentica verticalità. Si può così fondare (non senza difficoltà, certo, ma non ci sono situazioni comode in un progetto democratico) l'autorità dell'insegnante su qualcosa che non sia una nostalgia passatista o una corsa contro il tempo con il *mercato scolastico*. Si può cercare di uscire dalle chiusure corporative per inventare insieme, attraverso la pedagogia, un nuovo modo di incarnare il *principio speranza*.

#### **In forma di conclusione (provvisoria): quale modello per il servizio pubblico educativo?**

Sfortunatamente la nozione di servizio pubblico oggi non è oggetto di profonde riflessioni. In questo campo, siamo ancora prigionieri dell'alternativa tra un modello tecnocratico e centralizzatore (che fa dell'investimento sistematico dello Stato e del controllo attento degli attori la garanzia di qualità del servizio) e la privatizzazione e la concorrenza, presentate a loro volta come garanzie di qualità. Politicamente non sembra che ci siano altre vie, con la sinistra che ripiega sulla prima (soprattutto quando è all'opposizione) e la destra che, quando è al potere, cerca di realizzare la seconda<sup>25</sup>.

---

25 La situazione italiana è un po' diversa da quella francese. Possiamo ragionevolmente affermare che in Italia sia la destra che la sinistra hanno finora scelto soprattutto la seconda, ma con una rilevante differenza: il governo attuale tende a perseguire un ritorno a una maggiore centralizzazione per promuovere una pedagogia caratterizzata dal ritorno alla quella tradizionale del passato (N.d.C.).

La vera questione, la questione democratica e di cittadinanza per eccellenza, è quella della qualità del servizio pubblico, pensato come istituzione dedicata al "bene comune dell'educazione". In una democrazia gli interessi individuali sono pienamente legittimi. È a partire da lì che si costruisce il bene comune in un lavoro paziente di confronto e di invenzione. La Scuola non deve sfuggire a questa regola. Non si possono escludere i genitori relegandoli al ruolo di utenti o semplicemente affidando loro in modo condiscendente e paternalistico un ruolo di scarso rilievo. Se nella Scuola, luogo dell'istituzione pubblica, i genitori-cittadini non vengono coinvolti, non ci si deve stupire che i genitori-consumatori cerchino di acquisire un potere negoziale nei confronti delle scuole utilizzando il privato o favorendo la concorrenza.

In questo campo, si potrebbe far riferimento a qualche stimolante prospettiva come quella delineata tempo fa da Bertrand Schwartz quando parlava di "pedagogia della disfunzione"<sup>26</sup>. Le disfunzioni, spiegava, sono ciò che aiuta un'istituzione a progredire quando il servizio non viene scaricato all'esterno. Quando ci sono disfunzioni, l'istituzione deve sempre aprire spazi di dialogo e soprattutto di elaborazione di soluzioni comuni. Questo sarebbe un bel progetto per un *servizio pubblico educativo* degno di questo nome. Una Scuola in cui anche una sola famiglia fosse costretta a cercare a proprie spese una soluzione al di fuori della Scuola non sarebbe un vero servizio pubblico. Questo lavoro con i genitori-cittadini, lungi dal compromettere o dal minare l'autorità dell'insegnante come a volte si crede la rafforzerebbe e la legittimerebbe. Questo lavoro eviterebbe anche che gli allievi mettano continuamente in contrasto tra loro le diverse istanze educative. Contribuirebbe, infine, ad investire gli insegnanti di un compito molto chiaro: essere dei *servitori pubblici* in un servizio pubblico di educazione.

---

26 V. Bernard Schwartz, *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte, 1997.

### 3. Sulla valutazione<sup>27</sup>

Il sistema scolastico è attraversato da una contraddizione insuperabile perché deve selezionare. Tutti i sistemi scolastici selezionano e lo fanno molto presto, ma devono anche formare. Ogni insegnante è dunque messo di fronte a una contraddizione. È una contraddizione strutturale, guidata da ciò che Gursdorf negli anni Cinquanta aveva chiamato il “doppio gioco”. “Doppio gioco” vuol dire che l’insegnante deve comportarsi in modo da far funzionare la “raffineria scolastica” (la “raffineria” c’è, qualunque cosa noi possiamo pensarne). Allo stesso tempo, l’insegnante deve esercitare una valutazione come sostegno agli apprendimenti che permetta ad ogni allievo di progredire e di superare se stesso. Promuovere quest’ultimo tipo di valutazione è un impegno continuo e mai concluso. È qualcosa che dobbiamo introdurre nell’istituzione anche con un’azione continua degli attori interessati. È necessario che insieme a una valutazione strutturante e che esclude ci sia lo spazio per una valutazione pedagogica, inclusiva, che faccia progredire tutti gli allievi. Per far questo sono necessarie alcune condizioni.

La prima condizione è uscire dalla confusione tra valutazione e voto. Non sono sicuro che sia stata superata questa confusione. Oggi ci sono scuole secondarie senza voto ma nell’immaginario collettivo la valutazione è identificata soprattutto con l’attribuzione di un voto, cioè un numero quantificabile. Questo è un pericolo: ciò vorrebbe dire che ciò che non è quantificabile e misurabile non potrebbe essere valutato e dunque non dovrebbe neppure essere oggetto di formazione. Quando si parla della valutazione dell’educazione artistica e culturale, dell’educazione alla cittadinanza, della formazione all’autonomia, abbiamo a che fare con obiettivi molto importanti. Ma come li misuriamo? Possiamo misurarli utilizzando cifre? Certamente no. Si possono però trovare alcuni indicatori per valutare. Mi pare interessante che questi indicatori di valutazione siano rielaborati e costruiti dagli insegnanti. Gli insegnanti devono poterci lavorare sopra e dire ad esempio che il numero di esposizioni che l’allievo ha fatto in classe sia un indicatore: la presa di parola, la conquista dell’auto-

<sup>27</sup> Questo testo è la riproduzione scritta dell’intervento di Philippe Meirieu al convegno *La folie de l’évaluation* organizzato dal *Mouvement contre la constante macabre* che si è tenuto a Parigi il 25/11/2021. Il titolo del Convegno riprende quello dell’omonimo libro di André Antibé (Math’Adore, 2021). André Antibé (1944-2022) è stato professore all’Università di Tolosa ed è noto soprattutto per aver identificato la « costante macabra », cioè la pressione sociale che costringe gli insegnanti a non poter fare a meno di assegnare voti negativi.

nomia, la pratica della documentazione. Bisogna che in ogni scuola ci si possa dare degli indicatori di questo tipo. Se alla fine dell’anno tutti gli allievi non hanno fatto almeno quattro esposizioni di fronte ai loro compagni possiamo concludere che in quel campo non abbiamo fatto un buon lavoro. Ci si può anche dare altri indicatori di valutazione: numero di allievi che si presentano alle elezioni dei loro delegati, numero di allievi che scelgono l’educazione alla cittadinanza, numero di allievi che prendono in prestito i volumi della biblioteca, durata del prestito, ecc. È possibile utilizzare indicatori di questo genere. Penso che molti insegnanti non siano abbastanza coraggiosi da individuare indicatori alternativi su questioni determinanti. Per esempio, il ministro<sup>28</sup> ci ha detto (e penso che abbia ragione) che bisogna formare all’oralità. Prendiamolo sul serio. Quanti allievi hanno l’occasione di prendere la parola in modo competente, strutturato, nelle loro classi nel corso dell’anno? Tutti gli allievi hanno questa possibilità? Se non è così la prova orale sembrerà una corsa di cavalli in cui alcuni ragazzi, più preparati culturalmente anche grazie alle loro origini familiari, riusciranno meglio degli altri. Credo dunque che sia essenziale la questione dei rapporti tra i criteri e gli indicatori. I criteri sono definiti dall’istituzione, gli indicatori devono essere costruiti dagli attori tenendo conto delle finalità del loro insegnamento.

Il secondo aspetto sui cui insisterei per dar valore alla valutazione degli apprendimenti è la necessità che la valutazione sia interiorizzata. Non c’è una valutazione utile se non è anche un’autovalutazione. È infatti necessario che l’altro interiorizzi ciò che gli dico e lo utilizzi per progredire. Questa è una delle sfide più grandi. Uno dei compiti principali della scuola è l’interiorizzazione da parte degli allievi della necessità di essere esigenti. Se gli allievi non sono esigenti con se stessi perché c’è l’insegnante dietro di loro o perché hanno paura della sanzione, quando non ci sarà più l’insegnante e non avranno più paura non saranno più esigenti, cioè non saranno più guidati dall’esigenza di precisione, rigore, verità e probità. Dunque il nostro obiettivo è far interiorizzare la necessità di essere esigenti. Ciò si può fare solo grazie a valutazioni che siano fondamentalmente frutto di un’interazione. Nella pedagogia Freinet, da cui provengo, si pratica la valutazione pur non utilizzando il termine, per esempio facendo la lavorazione di un testo libero. La piccola Sonia fa un testo, va di fronte ai suoi compagni insieme all’insegnante, scrive il testo alla lavagna o su altro supporto. A quel punto inizia una riflessione insieme al gruppo. L’insegnante chiede al gruppo: «Che cosa pensate del testo di Sonia?». Marc dice: «Lì non capisco», e

<sup>28</sup> Ovviamente Meirieu si riferisce al Ministro francese dell’epoca.

via così. Tutti fanno delle proposte. Che cosa fa l'insegnante? Si rivolge all'allievo/a interessato/a e gli/le dice: «Che cosa pensi dell'osservazione del tuo compagno?». Non è importante che l'allievo che ha scritto il testo accetti o non accetti la proposta del compagno. È importante che rifletta per sapere se la proposta del compagno lo può aiutare o no a migliorare il suo testo. Si pone queste domande ed entra in quello che Jean Piaget chiama decentramento, vale a dire la capacità di osservare ciò che si fa con l'occhio esigente dell'altro che non comprende o che vuole comprendere, che non vede bene che cosa l'autore del testo voleva dire. Se penso a che cosa tutto ciò significa nella vita della classe si può dire che la valutazione deve essere sistematicamente l'occasione per riprendere il lavoro svolto. Io all'Università praticavo sistematicamente la “doppia valutazione”. L'Università mi imponeva i voti (il che può essere messo in discussione, naturalmente. Io, ad esempio, non ero d'accordo). Mettevo un primo voto a un testo ma davo due o tre consigli e chiedevo allo studente di rivedere il testo. Tutto il lavoro svolto non ha alcun interesse se lo studente non lo riprende per migliorarlo. Riprendere il proprio lavoro per migliorarlo vuol dire interiorizzare la necessità di essere esigenti. Significa far proprio ciò che ti è stato dato dall'altro (l'insegnante o un compagno) procedendo verso quell'interiorizzazione. Lo ricorda molto bene Vygotskij quando dice: «Ogni progresso richiede il passaggio dall'*interpersonale* all'*intrapersonale*». Se la relazione valutativa resta interpersonale (l'insegnante che giudica) non si cresce. Perché la relazione valutativa diventi uno strumento per progredire bisogna che diventi intrapersonale. L'allievo tiene conto della critica dell'insegnante per cercare di migliorare. Se si assume in pieno questa logica la sola valutazione coerente con il progetto educativo della scuola è la valutazione che passa attraverso la produzione di un capolavoro, proprio come propone il mio amico Charles Pepinster<sup>29</sup>. Si produce qualcosa e lo si rivede. In fin dei conti, la valutazione finale non è altro che un riconoscimento della qualità del lavoro svolto. Per questa ragione, credo che il controllo continuo non sia una formula pedagogicamente soddisfacente. Nella maggior parte dei casi non è neppure un controllo continuo ma un esame continuo. Quello che abbiamo cercato di mettere in atto nel 1998 quando avevo proposto al Ministero i “lavori personali” era tutt'altra cosa. L'allievo avrebbe dovuto produrre qualcosa anche grazie al consiglio degli insegnanti e successivamente rielaborarlo fino a che non fosse del tutto soddisfacente. Infine, il prodotto poteva essere validato semplicemente con un “sì” o con un “no”: «Sì, hai fatto

qualcosa di soddisfacente» oppure «No, non lo è». Mi sembra che questo dovrebbe essere il nostro orizzonte, non una valutazione attraverso continui controlli ma una valutazione per “unità di valore”. Qualcuno mi dice che non è possibile. Non è vero! Ci sono Paesi che praticano la valutazione per “unità di valore”. In Francia è stata praticata nelle Università, nell'insegnamento superiore e poi abbandonata perché si sono imposti referenziali di obiettivi molto tassonomici che hanno prodotto la parcellizzazione della valutazione cancellando così il progetto personale di ciascuno.

Concludo con una breve considerazione: la valutazione non è solo un problema della scuola, è un problema della società. Oggi si valuta tutto e ovunque. Acquisto un libro in una grande libreria e il giorno dopo ricevo una mail in cui mi si chiede di valutare il commerciante che me lo ha venduto. Vado a vedere una rappresentazione teatrale o in un ristorante e ricevo un messaggio per valutare il servizio ricevuto. È un'ideologia molto strana, fondata sull'idea che, in fondo, la qualità è legata alla concorrenza. Più si mettono in concorrenza le persone più si ottiene qualità. Si può naturalmente sostenere questa ideologia. È l'ideologia della famosa *Favola delle api* di Mandeville. Si possono però immaginare altri modi di relazione tra gli esseri umani, più nella direzione della cooperazione che della concorrenza. L'aspetto più grave di questa *valutazionite* è la confusione tra le persone e la valutazione che si esprime su di loro. Si finisce per ridurre le persone e le istituzioni alla valutazione di cui sono oggetto. Nei miei scritti l'ho chiamata *essenzializzazione*. È proprio quello che è in atto oggi, la riduzione della persona a un voto o a un sintomo: quel bambino è un “dislessico”, non è altro che un dislessico. Un ragazzo non è mai solo un dislessico. È un ragazzo che ha passioni, che vuol fare molte cose. Sono quelle cose che bisogna comprendere se lo si vuol fare crescere, anche nella sua dislessia. La *valutazionite* è centrata sull'individuazione delle mancanze e non delle risorse, dei deficit e non delle ricchezze, di ciò che esclude e non di ciò che include. In questo caso si valuta per escludere. La persona valutata non ha più diritto di essere lì, perciò lo si manda da un'altra parte. La valutazione che esclude essenzializza, riduce. L'educatore è una persona che, anche se non sempre ci riesce, si sforza di agire con la consapevolezza che una persona non si può ridurre a ciò che di essa lui si sa, si vede, si dice e si valuta. La persona va sempre al di là di ogni valutazione ed è proprio per questa ragione che l'educazione ha un senso. Va sempre oltre, anche nei casi estremi. È sempre bene ricordare le parole di Robert Badinter quando fu abolita la pena di morte: «Una persona non si può ridurre alle azioni che ha commesso, anche se sono state le più orribili». La persona va oltre, ed è per questo che non bisogna ucciderla. È sempre qualcosa di più di quello che so di lei, di ciò che ha fatto. I nostri allievi sono sempre oltre i loro voti, il loro ambiente sociale, le loro valutazioni. Sono dei soggetti, delle persone, per dirlo in modo semplice. Solo così noi possiamo impe-

29 Charles Pepinster, belga, è stato maestro, poi ispettore e fondatore dell'*Institut Médico-Pédagogique* di Bois Marcelle di Marcinelle e della “maison des enfants” di Buzet. Fa parte del GBEN (*Groupe Belge d'Education Nouvelle*).

gnarci in una relazione che non è di semplice addestramento ma di accompagnamento verso la libertà. Come André Antibi, io mi preoccupo della follia della valutazione perché può diventare la follia dell'*essenzializzazione*, la follia della sistematica categorizzazione attraverso l'esclusione e con l'esclusione l'avvento di una società che non è più fondata sulla solidarietà. Bisogna cercare di scongiurare questo esito. Non sono sicuro che l'istituzione possa eliminare ogni forma di valutazione sommativa ma sono sicuro che gli insegnanti devono incarnare ogni giorno una valutazione pedagogica impegnandosi in quella direzione. È un impegno mai concluso. Ringrazio André Antibi perché lo conduce in modo costante ormai da molti anni.

## Bibliografia

### Volumi di Philippe Meirieu pubblicati in lingua italiana

*Chi vuole ancora gli insegnanti?*, Armando, Roma, 2024

*Quale educazione per salvare la democrazia?*, Armando, Roma, 2023

*Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*, Armando, Roma, 2020

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

*Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano, 2015

*Korczak, Perché vivano i bambini*, Junior, Bergamo, 2014

*Pedagogia: il dovere di resistere*, Edizioni del Rosone, Foggia, 2013

*Frankenstein educatore*, Junior, Bergamo, 2013

*Lettera agli adulti sui bambini di oggi*, Junior, Bergamo, 2011

### Con altri autori

*Il piacere di apprendere*, Giunti e Lisciani, Teramo, 2016



**Polo Europeo  
della Conoscenza** 



Polo Europeo della Conoscenza  
I.C. Bosco Chiesanuova  
Rete permanente di Istituzioni educative  
[www.europole.org](http://www.europole.org)



[www.letscareschools.eu](http://www.letscareschools.eu)



Co-funded by  
the European Union

Codice di approvazione:  
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX



**Philippe Meirieu** è professore emerito presso l'Università Lumière-Lyon2. Ha avuto responsabilità nel sistema educativo francese proponendo diverse riforme e diretto l'Istituto Nazionale di Ricerca Pedagogica. Ha operato assiduamente nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e ha ricoperto responsabilità politiche nel campo dell'educazione permanente. L'ultimo suo libro pubblicato in Italia è *Chi vuole ancora gli insegnanti?* (Armando, 2023).

**Enrico Bottero** è stato insegnante, dirigente scolastico, ricercatore presso l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa del Piemonte e professore presso l'Università di Torino. Ha operato e opera nella formazione in servizio degli insegnanti. Il suo ultimo libro è *Célestin Freinet. Storia e attualità di una pedagogia* (Junior, 2025).

€ 12

