

Philippe Meirieu

Fare la Scuola, fare scuola

Democrazia e pedagogia

il **m** *estiere*

della **p**
edagogia

FrancoAngeli

Indice

Prefazione all'edizione italiana , di <i>Enrico Bottero</i>	pag.	15
Pedagogia e democrazia. Prefazione alla nuova edizione	»	21
1. Verso un'epistemologia dei discorsi pedagogici	»	21
2. "Fare la Scuola" e "fare scuola" in democrazia	»	24
Introduzione. Tempo di bilanci	»	29

Parte prima

La Scuola: principi per un'istituzione

Principio n. 1

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

Principio n. 2

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

Principio n. 3

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

Principio n. 4

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

Principio n. 5

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

Principio n. 6

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

Principio n. 7

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

Principio n. 8

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

Principio n. 9

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

Principio n. 10

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

Principio n. 11

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

Principio n. 12

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

Principio n. 13

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

Principio n. 14

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

Parte seconda
L'insegnante: tensioni per un mestiere

Tensione n. 1

■ Tra educabilità e libertà, tra onnipotenza dell'adulto e impotenza dell'insegnante, impegnarsi a creare le migliori condizioni affinché l'allievo mobiliti la sua libertà di apprendere	pag. 95
1. L'educabilità è il postulato fondamentale di ogni pratica educativa	» 95
2. L'ossessione dell'educabilità conduce a esiti pericolosi	» 96
3. Per garantire la dimensione educativa dell'insegnamento è necessario affermare la libertà di imparare	» 97
4. Fissarsi sulla libertà di imparare può costituire un alibi per rifugiarsi nella rinuncia pedagogica	» 98
5. Gli educatori devono ipotizzare l'educabilità di tutti e, nello stesso tempo, rispettare la libertà di apprendimento di ciascuno	» 99

Tensione n. 2

■ Tra trasmissione di un sapere già definito e libera scoperta delle conoscenze, tra obbligo di imparare e rispetto dell'interesse dell'allievo, far sorgere le domande e scoprire la genesi delle conoscenze	» 101
1. Nessun allievo può decidere ciò che deve imparare	» 101
2. I saperi imposti diventano presto un fine in sé	» 102
3. Ogni vero apprendimento richiede che sia messo in moto l'interesse dell'allievo	» 103
4. Se eretta a principio assoluto, l'attenzione all'interesse degli allievi rende molto incerti i risultati di apprendimento	» 104
5. I saperi scolastici posso ritrovare il loro "sapore" quando se ne ripercorre la genesi	» 105

Tensione n. 3

■ Tra formalizzazione enciclopedica e sottomissione al desiderio di imparare, tra primato del programma e primato del progetto, proporre situazioni-problema diverse tra loro	» 107
1. Per essere coerenti con i principi della Scuola, le conoscenze perseguite devono essere oggetto di una programmazione rigorosa	» 107
2. I tempi di realizzazione del programma sono vissuti come estranei ai tempi di apprendimento dell'allievo	» 108
3. Per il soggetto che impara viene sempre prima il progetto	» 109
4. I progetti sono in relazione alle persone e alla loro storia	» 110

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

Tensione n. 4

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

Tensione n. 5

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

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

Tensione n. 6

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

Tensione n. 7

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

Tensione n. 8

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

Tensione n. 9

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

Tensione n. 10

Tra obbligo dei risultati e obbligo dei mezzi, occorre decidere collettivamente indicatori di riuscita	»	171
1. La Scuola non può ignorare la domanda sociale e politica per non perdere credibilità di fronte alla Nazione	»	171

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

Tensione n. 11

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

Scheda n. 1

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

Scheda n. 2

Esercizi di approfondimento	»	192
-----------------------------	---	-----

Scheda n. 3

Griglia di analisi della pratica	»	194
----------------------------------	---	-----

Parte terza
La classe: riferimenti per una pratica

Coordinata n. 1

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

Coordinata n. 2

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

Coordinata n. 3

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

Coordinata n. 4

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

Coordinata n. 5

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

Coordinata n. 6

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

Coordinata n. 7

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

Coordinata n. 8

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

Coordinata n. 9

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

Coordinata n. 10

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

Coordinata n. 11

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

Coordinata n. 12

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

Coordinata n. 13

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

Coordinata n. 14

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

Coordinata n. 15

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

Coordinata n. 16

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

Coordinata n. 17

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

Coordinata n. 18

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

Coordinata n. 19

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

Coordinata n. 20

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

Scheda n. 4

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

Scheda n. 5

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

Conclusione » 259

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

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

Prefazione all'edizione italiana

di Enrico Bottero

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

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

volge all'adulto: "Aiutami a fare da solo". Un ossimoro, una contraddizione insita nel rapporto educativo, a ogni livello e in tutti i contesti, combattuto tra l'esigenza di educabilità e la necessità di rispettare la libertà dell'altro. Il frutto di questa riflessione sulla natura dell'azione educativa è *La pédagogie entre le dire et le faire* (1995), un'opera densa e ricca in cui Meirieu analizza le contraddizioni alla luce dei testi degli educatori e degli insegnanti che le hanno affrontate. A suo parere, infatti, questi testi non sono solo documenti utili come opere d'archivio storico, ma le tracce viventi che ci raccontano come gli uomini, soprattutto a partire dall'epoca moderna, si siano attivati per aiutare a crescere i bambini, i ragazzi e gli adolescenti. Questi testi costituiscono un patrimonio di saperi, di pratiche, di successi, di insuccessi e di responsabilità. Gli educatori si sono interrogati sia sulle conoscenze da trasmettere sia sui metodi da utilizzare per farlo. Sia le une che gli altri, secondo Meirieu, non sono un fatto neutro, oggettivo: "Non c'è neutralità in pedagogia. Perché ogni volta che si insegna a ragazzi, adolescenti o adulti si trasmette una determinata visione del mondo, determinati rapporti tra gli uomini e anche una determinata etica"². Va dunque riconsiderato lo statuto epistemologico di una pedagogia che si pretende scientifica perché in fondo essa deve riconoscere il suo fondamento etico³, deve rinunciare a ogni certezza nell'azione didattica mettendo al centro delle sue pratiche e delle sue riflessioni la formazione di decisioni responsabili e la capacità di inventare metodi e dispositivi (il che non significa, naturalmente, rinunciare ai modelli che ci offre la ricerca didattica, ma farne l'uso adeguato nei contesti formativi).

Con *Faire l'École, faire la classe* Meirieu tenta di rendere operative queste riflessioni concentrandosi specificamente sulla scuola. Gli sviluppi della sua attività erano finora poco conosciuti in Italia. La presente pubblicazione colma dunque una lacuna, almeno in parte⁴. Qui le tensioni che fondano l'azione educativa a scuola vengono indagate in modo sistematico analizzandone le conseguenze nella quotidiana attività didattica. In questo senso, si tratta di un vero strumento di lavoro sia per coloro che si stanno formando alla professione di insegnante sia per quegli insegnanti, ci auguriamo molti, che vogliano comprendere meglio ciò che accade nelle loro classi e come affron-

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

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

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

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

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

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

“democratici”. Alcuni intellettuali d’oltralpe, in nome del repubblicanesimo⁵, hanno polemizzato con Philippe Meirieu, individuandolo come il più autorevole rappresentante di quella pedagogia che avrebbe contribuito a degradare i valori repubblicani mettendo al centro l’allievo invece dell’insegnante ed enfatizzando il metodo a danno dei contenuti che la Scuola dovrebbe trasmettere. Meirieu, qui e ancor più compiutamente in altre occasioni, ha ampiamente risposto a questi attacchi⁶. Nello specifico si deve ricordare che, quando parla di Scuola istituzione, Meirieu non pensa affatto a uno Stato formatore alle virtù civiche ed educatore, come fu nel passato, ma a un luogo in cui, in linea con i principi democratici, l’azione educativa o civica è solo indiretta, non impositiva di un credo (sia pur laico). Questa azione passa attraverso la discussione e la pratica del rispetto con regole non dettate autoritativamente ma frutto di costante elaborazione collettiva. La Scuola istituzione della democrazia, che non guarda al passato ma neppure si consegna a logiche neoliberiste (anch’esse sostanzialmente antiegalitarie, e quindi socialmente regressive), è la premessa necessaria per ideare e progettare il “fare scuola”. Ma, se “fare scuola” è soprattutto un problema degli insegnanti, il “fare la Scuola” interpella anche i genitori, i cittadini, le élites politiche, culturali ed economiche, perché la Scuola pubblica è un bene che appartiene a tutti. Le scelte che si faranno su di essa decideranno del suo futuro e, insieme ad esso, di quello della società di domani.

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

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

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

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

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

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

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

Conclusione

1. Cinque cantieri e un'urgenza per la Scuola

Ogni tentativo di sintesi, anche il più completo, non è altro che un esercizio ingannevole. Effetti di simmetria, questioni di proporzioni e di prospettive, di ombre e di luci: tutto viene costruito affinché il lettore-spettatore creda di trovarsi di fronte a un'architettura che si impone in virtù della sua intrinseca forza di ragionamento. Viene messa da parte ogni forma di esitazione, vengono cancellati la storia completa e i suoi piccoli aggiustamenti, dimenticati gli accomodamenti da retrocucina, gli occultamenti delle imperfezioni dell'ultimo minuto. Il testo si offre nello specchio della sua completezza e a volte accade che produca illusioni. Senza dubbio, non è più tempo di sintesi e ancor meno di trattati. Oggi nessuno si azzarda a scrivere la più piccola *summa* di teologia, di filosofia o di pedagogia. Nella maggior parte dei casi ci si accontenta di contributi, conversazioni, raccolte di articoli o aforismi. Tutto, perciò, invita alla prudenza.

Gli autori e i ricercatori sanno che concedersi all'estetismo costringe a limitare la complessità: le tabelle a doppia entrata, le opposizioni sistematiche e le nomenclature ritenute esaustive perdono in finezza di analisi e guadagnano in chiarezza. È lontano il tempo in cui si pensava di poter comprendere la totalità di una disciplina o anche solo di un campo di ricerca. Sappiamo che esiste sempre un punto cieco (quello da dove si osserva ma che non si vede) e, molto spesso, immense zone d'ombra da cui nulla emerge né emergerà ancora per molto tempo.

I lettori comprendono presto che, dopo aver chiuso il libro, anche se si è stati attratti dal fascino di eleganti prospettive, la realtà imporrà la sue leggi. Nonostante tutte le contorsioni e i vincoli di metodo che ci si impone, il mondo non intende piegarsi a categorie prestabilite, anche le più sottili. Oppure,

al contrario, si piega facilmente, lasciando però presagire gli abbandoni e le rinunce che si è dovuto accettare. Dunque, “ci sono più cose nel cielo e sulla terra, Orazio, che nelle speculazioni di tutta la tua filosofia”.

Gli attori si accorgono che la quotidianità sovverte ogni programmazione, la storia sfida ogni logica mentre gli interessi, le passioni e le lotte si fanno beffe delle dialettiche e battono in breccia ogni minimo tentativo di sintesi. Nessuno nega l'importanza dei modelli o ritiene che sia inutile cercare strumenti di comprensione del mondo. Nessuno rinuncia a comprendere ciò che c'è di ragionevole nel proprio comportamento e in quello di tutti gli uomini. Tutti sanno, però, che, in fin dei conti, le cose si giocheranno su un altro registro, che sarà sufficiente una buona formula (anche intellettualmente mediocre), l'accordo efficace su un obiettivo da raggiungere (anche se ambiguo) per ottenere consenso e finire per modificare una situazione che l'azione razionale non era riuscita a intaccare minimamente.

Per queste ragioni, senza nulla togliere a ciò che abbiamo tentato di costruire, senza rinunciare a quello che fin qui abbiamo con pazienza elaborato, vorremmo in conclusione scendere nell'arena, uscire dai sottili equilibri e dalle griglie di analisi per proporre cinque approcci, apertamente militanti, che ci sembra dovrebbero caratterizzare i cantieri prioritari per la Scuola di oggi. Si tratta di approcci militanti perché conducono a linee di rottura, generano polemiche e dunque possono mobilitare le energie. Queste energie faranno ogni tanto buon uso delle architetture concettuali a cui ci siamo dedicati fin qui.

Lo riconosciamo volentieri: non c'è alcuna continuità tra l'esposizione ragionata dei principi, della tensioni e dei punti di riferimenti a cui ci siamo dedicati e le proposte più nette che esprimiamo nelle pagine che seguono. Non c'è neppure rottura tra i due momenti. È lo stesso uomo che, modestamente, tenta di dire come si colloca, in senso generale e in tutta la sua complessità, la questione della Scuola oggi e che, a conclusione del percorso, abbandona lo scalpello e prende il megafono. È lo stesso uomo, ambizioso ma anche carente, impegnato a osservare, con la maggiore chiarezza possibile, l'azione educativa e a tracciare prospettive in grado di offrire speranza a coloro che non si rassegnano a cercare di comprendere da soli e a fare il meglio possibile ma restando nel loro cantuccio.

2. Cinque cantieri fondamentali

Sarebbe forse più conveniente separare radicalmente i campi; ma sarebbe onesto? In mancanza di un'assoluta coerenza (sarebbe una pretesa insopportabile)

tabile), in mancanza di totale trasparenza (sarebbe un'illusione mortifera), si può almeno tentare di scoprire le carte e dire semplicemente: se oggi dovessi scegliere delle priorità, semplificando molto per coinvolgere il maggior numero di persone senza peraltro modificare ciò che è essenziale; se dovessi proporre azioni precise e spiegare in che cosa non sono affatto semplici opzioni tecniche, ma scelte realizzate in piena coscienza delle sfide e degli avversari da affrontare; se dovessi rimbocarmi le maniche e mettermi al lavoro per costruire concretamente un'istituzione scolastica in cui si possa “fare scuola e fare la Scuola”, questi sono i cinque cantieri in cui mi impegnerei in via prioritaria¹.

Primo cantiere: la deriva dei continenti scolastici. Come fare per fermare l'esplosione del nostro sistema, bloccare la crescita delle disuguaglianze tra le scuole “difficili” e le scuole “rifugio”? Come rovesciare la logica liberista, aperta o subdola, che si va imponendo sia nella scuola privata che in certe scuole pubbliche? Come fare in modo che i genitori e gli insegnanti più privilegiati non fuggano più da certe scuole per ritrovarsi insieme in altre? Come ristabilire la convivenza tra i diversi ceti sociali all'interno della Scuola? Come rendere stabili gruppi di insegnanti di provata esperienza all'interno delle scuole più difficili?

Naturalmente, si tratta di domande importanti solo per chi ne condivide le finalità. Quelli che si sono rassegnati a una società di *apartheid soft*, quelli che vorrebbero andare verso una scuola all'americana che relega gli allievi difficili in scuole prigioni mentre i ragazzi “migliori” frequentano scuole che sembrano parchi di divertimento, quelli che non credono alla necessità di ritrovare valori di fraternità e cooperazione, tutti costoro non si pongono queste domande. Sono soddisfatti dalla situazione attuale e non se la prenderebbero più di tanto se si dovesse radicalizzare.

Gli altri, tra cui chi scrive, si interrogano sulle misure da prendere per fermare questa perversione dei valori della Repubblica. Tali misure devono prevedere, anzitutto, una politica a livello locale e un'organizzazione del territorio capaci di spezzare a poco a poco i ghetti sociali ed etnici. Esse devono superare la soppressione delle zonizzazioni per le iscrizioni alle scuole, proponendo una ricostruzione equilibrata di settori di territorio, orientata a promuovere la maggiore convivenza sociale mista. Devono prevedere uno sforzo crescente a favore delle scuole che resteranno comunque luoghi “sensibili”: riduzione dei carichi di lavoro per gli insegnanti che vi lavorano, accom-

¹ Per uno sviluppo più preciso di questi temi e le proposte per ciascuno di essi rinvio a Philippe Meirieu, *École: demandez le programme*, Paris, ESF éditeur, 2006.

pagnamento formativo, iniziative culturali, valorizzazione dei successi scolastici. Devono contrastare la privatizzazione delle scuole pubbliche che è in atto oggi in un ambiente di mortifera concorrenza attraverso il cosiddetto pilotaggio dei risultati. Devono organizzare, in ogni area territoriale, la complementarità tra scuole pubbliche e private garantendo uguaglianza di diritti e di doveri, in particolare per ciò che concerne le norme sulle iscrizioni degli allievi. Devono, infine, contrastare la delicata questione delle graduatorie e delle condizioni di nomina degli insegnanti: è inaccettabile che giovani insegnanti ancora privi di esperienza siano assegnati alle classi più difficili. Su questo tema si dovrà aprire una contrattazione con le organizzazioni sindacali.

Secondo cantiere: la raffineria scolastica. Come fare per evitare che in nome dell'efficacia del nostro sistema di insegnamento e della necessità di formare le *élites* si continui a far funzionare la Scuola con l'eliminazione degli anelli deboli? Come fare in modo che la Scuola cessi di riprodurre disuguaglianze sociali delegando il successo formativo degli allievi alla ricchezza degli stimoli e delle risorse provenienti dal suo ambiente familiare? Come evitare che si sviluppi un rancore diffuso tra coloro che, dopo esser stati accolti nella Scuola, ne sono stati di fatto espulsi perché "non sono fatti per studiare"? Come dare speranza ai più fragili e privi di mezzi perché credano che la Scuola potrà essere, anche per loro, un luogo di emancipazione e di speranza?

Anche qui, si tratta di domande che hanno un valore solo se si crede all'educabilità di tutti, se non ci si rassegna al darwinismo scolastico trionfante e al fatto che "sopravvivono solo i più adatti". Chi trova del tutto normale che sia l'origine familiare a organizzare la nostra società, chi si augura ancora, più o meno esplicitamente, che si ritorni alla legge della giungla, non corre il rischio di vivere queste preoccupazioni. È del tutto soddisfatto di una scuola che garantisce il successo ai figli delle classi più privilegiate e agli esclusi offre solo la possibilità di farsi riconoscere, ai margini, accettando ciò che resta.

Gli altri, tra cui chi scrive, si chiedono come fare per ridar vita all'uguaglianza repubblicana all'interno del nostro sistema scolastico. Essi credono che sia necessario che ogni ragazzo, per tutta la durata della scuola dell'obbligo, resti nella stessa Scuola, la quale gli offrirà gli aiuti di cui ha bisogno utilizzando diverse forme di raggruppamento degli allievi. Sono anche convinti che sia negativa per la società una prematura specializzazione e che ogni dispositivo specifico, costruito in un certo momento per determinati allievi, deve garantire il diritto a ritornare nel percorso normale. Essi vogliono, infine che "la Scuola sia la soluzione ai suoi stessi problemi", che, di fronte

alla minima difficoltà, allievi e genitori possano trovare l'ascolto, l'aiuto e il sostegno necessari. Tutto ciò per non essere costretti a rivolgersi a iniziative private che speculano in modo vergognoso sull'angoscia delle famiglie.

Terzo cantiere: il *western* scolastico. Come fare affinché la Scuola e gli insegnanti ritrovino una vera autorità? Non un'autorità fondata su rapporti di forza che non fa che sancire i modi di comportamento di coloro che pretende di educare, ma un'autorità che permette ai ragazzi di riuscire e li fa crescere, un'autorità la cui legittimità si impone sia agli allievi che ai loro genitori? Come evitare l'*escalation* della violenza che si sviluppa in certe scuole e che si conclude con misure di sicurezza e di esclusione? Come insegnare agli allievi a sospendere le proprie pulsioni e a entrare in classe "deponendo la spada sulla porta", come già fecero i cavalieri della Tavola Rotonda?

Certo, per molti nostri concittadini a queste domande è già stata data risposta. Per dirla tutta, sono anche irritati che qualcuno osi porle. A loro parere, l'ingresso nella Scuola significa accettare incondizionatamente le sue regole. Colui che vi deroga deve essere subito escluso. A loro parere, la Scuola è una specie di santuario in cui è possibile entrare (come in un convento o in una moschea) solo se si è già fedeli, se si è data la propria adesione alla "religione" scolastica. Importa poco che i sostenitori di queste posizioni condividano l'idea di laicità.

Gli altri, tra cui chi scrive, pensano che non si può esigere da qualcuno che sappia in anticipo ciò che, grazie alla Scuola, dovrà imparare. Non si può supporre che un allievo sia già cittadino ben sapendo che potrà esserlo solo alla fine del suo percorso educativo. Essi si chiedono in che modo, partendo dai ragazzi come sono realmente, si possa indurre gli allievi a prestare attenzione, ad ascoltare l'insegnante, a passare dai rapporti di forza alla ricerca della precisione, dell'esattezza e della verità. Essi si interrogano sui modi per "costruire" la legge all'interno della classe e non disperano di trovare qualche pista utile per riuscirci, facendo tesoro della pedagogia e dell'esperienza dell'Educazione popolare.

Per questo è necessario promuovere unità pedagogiche a misura umana. L'attuale frammentazione dell'insegnamento, insieme all'anonimato istituzionale nelle scuole, paralizza o neutralizza tutte le iniziative per creare veri collettivi ben strutturati. È dunque utile organizzare, all'interno delle singole scuole, unità pedagogiche che raggruppino da cento a centocinquanta allievi (quattro classi dello stesso livello o, ancor meglio, di livelli differenti) guidate da un gruppo di insegnanti chiamati a svolgervi tutto il tempo del loro servizio. In questo modo gli insegnanti potranno costruire insieme un'organizzazione pedagogica a misura umana, con attività adatte ai biso-

gni degli allievi. In questo quadro, saranno possibili l'apprendimento del bene comune, l'individuazione delle regole necessarie al funzionamento del gruppo, la realizzazione di rituali strutturanti e l'aiuto reciproco tra allievi. I vincoli per poter realizzare tutto questo saranno vissuti come necessità del lavoro comune.

Quarto cantiere: il deserto scolastico. Come fare perché le attività a scuola non siano vissute dagli allievi come obblighi fastidiosi da cui bisogna liberarsi prima possibile e con il minor impegno richiesto? Come fare perché i controlli e gli esami non siano vissuti come semplici atti di restituzione all'insegnante di conoscenze che saranno dimenticate quanto prima? Come evitare che gli allievi passino la loro vita in classe come *zombie*, concedendo un po' del loro tempo e, nel migliore dei casi, facendo finta di interessarsi a ciò che dicono loro gli adulti, aspettando febbrilmente di poter ritrovare, fuori dalla Scuola, "la vita vera", quella dei compagni e della televisione? Come coniugare i programmi scolastici, necessariamente direttivi e validi per tutti, con la moltitudine delle storie individuali? Come mobilitare la libertà di imparare a orari fissi e su argomenti scelti dall'insegnante?

Sappiamo bene che queste domande oggi non sono filosoficamente corrette. Per molti dei nostri intellettuali, sembra scontato che i saperi scolastici posseggano una grande forza intrinseca di attrazione. Chi vi si sottrae non può essere altro che un ribelle e, come tale, andrebbe punito. Sembra scontato che soggetti normali entrino in classe al mattino posando sull'attaccapanni le loro preoccupazioni, i loro centri di interesse. Sembra del tutto chiaro a questi avversari della pedagogia che i "buoni allievi" siano coloro che sanno imparare a comando e che i "barbari" farebbero meglio ad andare altrove.

Gli altri, tra cui chi scrive, sono convinti che tale posizione sia un'ipostura. Essi credono che quelli che entrano "spontaneamente" in relazione con i saperi scolastici, in realtà siano stati preparati e incontrino un interesse personale, quello stesso che gli altri non hanno la fortuna di possedere prima di entrare in classe. Essi si interrogano, dunque, sul modo in cui dare un senso ai saperi trasmessi a Scuola, non a partire da apprendimenti tecnici del tutto formali che danno per scontato che il senso sia già stato costruito, ma mettendo i ragazzi in contatto con le opere più significative della nostra cultura. Essi lavorano per ideare metodi grazie ai quali le conoscenze da trasmettere si potranno incontrare con le preoccupazioni degli allievi. Tutto ciò, non per mantenere gli allievi chiusi all'interno delle loro preoccupazioni, ma per stabilire una relazione tra ciò che ognuno ha di più personale e ciò che è più universale, permettendo così di andare oltre la quotidianità e la propria condizione.

I saperi scolastici ritroveranno il loro vero significato solo se la Scuola modificherà radicalmente il suo sistema di valutazione. L'attuale sistema dei voti, poco affidabile dal punto di vista docimologico e contestabile nei suoi effetti psicologici sugli allievi, deve lasciare il posto ad altre forme di valutazione. Ispirandoci al sistema dei brevetti che Celestin Freinet aveva ripreso dallo scautismo o alla formula delle cinture che Fernand Oury aveva ripreso dal judo, dobbiamo organizzare i corsi scolastici in unità capitalizzabili. Contro la casualità dei voti e i pericoli di un controllo continuo, le unità capitalizzabili (è necessario superarle tutte per poter raggiungere il livello previsto) costituiscono la sola modalità coerente ed esigente. L'insegnante riprende così a operare "la pedagogia del capolavoro", perché farà in modo che la valutazione sia uno strumento di perfezionamento grazie a una relazione da persona a persona. È il solo modo per mettere in atto la diversificazione dei percorsi in vista di obiettivi comuni, combattere la bocciatura, formare all'autonomia intellettuale e mettere in relazione la formazione iniziale con la formazione permanente. È soprattutto il solo modo per far sì che ogni allievo possa raggiungere l'eccellenza ed essere fiero di aver compiuto un lavoro.

Quinto cantiere: la torre d'avorio della Scuola. Come fare perché i genitori abbiano un loro ruolo nel rapporto con la Scuola? Come ascoltare la loro richiesta legittima di una migliore scolarizzazione per i propri ragazzi senza giungere a mettere le scuole in concorrenza tra loro? Come lavorare insieme a loro per il successo scolastico dei figli e delle figlie rispettando le competenze e le prerogative professionali degli insegnanti? Come organizzare un'informazione attenta che giunga a coloro che sono privi di mezzi e che, spaventati dalla Scuola, rifiutano di mettervi piede?

Queste domande per alcuni sono inopportune. Secondo loro, è chiaro che i genitori non hanno niente a che vedere con la Scuola. Quando i genitori si esprimono lo fanno per fare pressione in modo improprio sugli insegnanti e difendere i figli, quasi sempre indifendibili. È evidente che i genitori possono essere classificati in due categorie: i dimissionari, che hanno abdicato ai loro compiti e rifiutano anche di far ripetere la lezione la sera, e gli interventisti, che spiegano all'insegnante come dovrebbe darsi da fare. Per quelli che condannano i "consumatori di Scuola", è chiaro anche che un genitore è, per definizione, parziale e ingiusto: quando il suo ragazzo riesce è perché è intelligente, quando sbaglia, è perché i suoi insegnanti sono degli imbecilli.

Gli altri, tra cui chi scrive, rifiutano una descrizione così caricaturale. Essi non accusano nessuno, né quelli che sono travolti dalle difficoltà di educare oggi un figlio, né quelli che cercano di trovare "la buona Scuola". Essi

riconoscono che, in democrazia, gli interessi individuali sono del tutto legittimi e che, in assenza di un “bene comune a Scuola” ben identificato, non si può rimproverare a nessuno di ricercare il suo interesse personale. Essi chiedono, dunque, che siano chiariti i rapporti tra la Scuola e le famiglie, vogliono che la Scuola esca dalla sua torre d’avorio e accetti di parlare veramente con i genitori, di lavorare con loro: sui valori da promuovere, sui modi per valutare i risultati, sui metodi per accompagnare i nostri ragazzi affinché entrino nel mondo più lucidi e più solidali. Il tutto, naturalmente, nel rispetto dei ruoli specifici di ciascuno.

3. Verso una vera cultura comune

Questi cantieri sono essenziali ma non sono sufficienti. Nessuna autentica riforma della Scuola può ignorare i contenuti dell’insegnamento, né evitare di prendere decisioni su ciò che “nessuno dovrà ignorare” al termine dell’istruzione obbligatoria. Fare in modo che ciascun cittadino si formi all’impegno democratico nella costruzione del bene comune impone programmi scolastici che permettano a ogni giovane di far proprie quelle conoscenze senza di cui egli non potrebbe comprendere il mondo, né comprendere se stesso nel mondo.

Per questo motivo è necessario rivedere l’attuale “base comune di competenze e di conoscenze”, il cui principio è stato adottato dalla legge di orientamento del 2005, troppo limitata per i nostri scopi. È necessario rivederla per dare spazio a nuove discipline: il diritto (che, in una società laica e democratica, deve normalmente sostituire il catechismo per “far in modo che gli uomini restino insieme”), la riflessione filosofica (che non può più essere riservata agli allievi dell’ultimo anno del Liceo generale) e l’espressione artistica (di cui è ben nota l’importanza nella costruzione della persona, in modo particolare per permettere l’“inversione della dispersione”, la pietra miliare per acquisire conoscenze intellettuali, secondo il filosofo Gabriel Madinier).

È anche necessario smettere di ridurre la “base comune” a una giustapposizione di competenze particolarmente stravaganti come “dar prova di creatività” o “aggiungere un allegato a una e-mail”. Bisogna definire con chiarezza la cultura comune a cui si deve giungere al termine dell’obbligo scolastico. Affinché questa cultura comune “faccia Scuola” e “faccia la Scuola”, essa deve comprendere competenze, conoscenze, contenuti e comportamenti.

In primo luogo, ci sono le competenze comuni, a cominciare da quelle linguistiche. L’obiettivo deve essere la padronanza a livelli ottimi della lingua francese scritta e orale per tutti gli allievi. Ciò è possibile solo con un

insegnamento differenziato, adatto ai bisogni di ciascuno, un insegnamento esigente in tutti i campi disciplinari e a tutti i livelli, dalla scuola dell'infanzia all'Università. Ogni vera Scuola è prima di tutto una Scuola della lingua. La lingua, infatti, è il pensiero in azione. La pratica continua e instancabile del rendere esplicito il proprio pensiero è la condizione di ogni progresso intellettuale. Lo sforzo per parlare e scrivere nel modo più giusto possibile è quello che, in ogni soggetto, anima la preoccupazione per la verità e permette uno scambio sereno e costruttivo con l'altro. Tutte le materie sono prima di tutto e fondamentalmente un insegnamento della lingua. L'insegnamento che non guardi al rigore nell'uso della lingua come alla base di tutte le sue attività è solo inutile chiacchiera.

Ci sono poi le conoscenze comuni, quelle che condizionano la capacità di comprendere il mondo in cui viviamo: sono le conoscenze senza le quali un allievo di sedici anni non può comprendere in modo corretto gli articoli di un giornale nazionale (l'economia, la rubrica culturale, le informazioni internazionali, le critiche letterarie o cinematografiche e anche le previsioni meteo). Questo insieme di conoscenze non si riduce ai saperi pragmatici di primo livello direttamente utilizzabili nella vita quotidiana (insegnati nella scuola primaria), ma comprende una molteplicità di saperi senza i quali non è possibile né acquisire la comprensione del passato né interrogarsi sul senso del presente o sulle sfide del futuro. Tali conoscenze devono essere acquisite da tutti, ma seguendo percorsi differenti: è necessario far leva sugli ambienti vicini all'allievo ma senza fermarsi lì. Come diceva Maria Montessori, "mettersi alla loro portata" non vuol dire "mettersi al loro livello", ancor meno fermarsi al loro livello di esigenze e di capacità di formalizzazione.

C'è ancora – ed è un'altra cosa – la cultura comune: nessuna collettività umana può sopravvivere se non si condivide un patrimonio culturale, come dice Hannah Arendt, la "tavola" che riunisce e separa gli individui allo stesso tempo, che permette loro di vivere insieme e di interagire attorno a oggetti comuni. Per lungo tempo questo patrimonio è venuto dalla religione. Fino a qualche anno fa era televisivo. Non lo è più da quando i ragazzi guardano W9 o NRJ 12 in camera loro, mentre i loro genitori guardano TF1 o Arte². È dunque necessario individuare opere indispensabili e presenti nel nostro patrimonio scientifico, letterario, cinematografico, musicale ecc. È necessario che tutti i ragazzi possano incontrare queste opere. Naturalmente, non con un approccio dettato da cieca devozione, ma aiutandoli a cogliere ciò che ha fatto in modo che queste opere si imponessero nella storia come strumenti di emancipazione contro ogni oscurantismo e ogni fatalismo. Farne

² Si tratta di canali televisivi francesi o comunque francofoni (n.d.t.).

comprendere il carattere profondamente liberatorio è uno degli obiettivi fondamentali della Scuola.

Ci sono, infine, i comportamenti richiesti ai cittadini che vivono in democrazia. Il primo di essi è la sospensione o controllo dell'azione: tentare di convincere, di spiegare, di trovare soluzioni comuni prima di cadere nel regolamento di conti o nella violenza. Non si insisterà mai abbastanza sulla continua ostinazione educativa richiesta da questo comportamento essenziale. Edouard Claparède ha teorizzato con acume su questo tema utilizzando il concetto di *probità*³, che comporta, a suo dire, le virtù necessarie alla vita in democrazia: la non infallibilità (nessuno è infallibile e nessuno può dunque pretendere di avere ragione), il non opportunismo (non si può cambiare opinione a seconda degli interessi del momento), l'imparzialità (è necessario utilizzare la stessa bilancia per pesare i comportamenti degli amici e degli avversari), la preoccupazione di informare in modo completo (non si deve nascondere una parte della verità a danno di un avversario o in favore di un amico). Questi comportamenti mi sembra che oggi siano poco individuati e valorizzati, mentre dovrebbero costituire la cartina di tornasole di tutte le pratiche educative. L'uso del termine "competenza", d'altra parte, contribuisce a farle dimenticare, perché la competenza pretende di essere oggettiva al di là di ogni connotazione morale. Qui è proprio di morale comune, nel senso migliore del termine, che si tratta. Tutti gli educatori che fanno parte del nostro patrimonio pedagogico hanno sempre rivendicato questo aspetto dell'educazione.

"Fare la Scuola" per poter "fare scuola" e "fare scuola" per "fare la Scuola" richiede una rinnovata ambizione culturale. La Scuola o è un problema di cultura o non è. I nostri programmi non possono essere ridotti a referenziali di competenze per gestire i flussi e misurare la possibilità di introduzione delle persone nel mondo del lavoro. "Fare la Scuola" e "fare scuola" è questione di morale, e dunque di politica, nel senso migliore del termine.

³ Cfr. Edouard Claparède, *Morale et politique, ou le vacances de la probité*, Neuchâtel, La Baconnière, 1947. Vedi anche gli estratti all'indirizzo www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/claparedemoraletpolitique.htm.