

SCUOLA MATERNA, PRIMA SCUOLA

(pubblicato sulla Rivista *Infanzia*, n. 6/2009)

*Philippe Meirieu**

La scuola materna, luogo privilegiato dell'intreccio tra apprendimenti di tipo cognitivo e “vivere insieme”

Se c'è qualcosa che ci può insegnare la storia della pedagogia (da Pestalozzi a Montessori, da Kergomard a Froebel, da Decroly a Freinet) è che non ci può essere acquisizione di conoscenze senza rituali di vita collettiva. Bisogna intendere questa indissociabilità in senso forte: i rituali di vita collettiva non sono semplicemente un fatto formale o le condizioni materiali che facilitano le cose, né sono semplici concessioni alla materialità della condizione umana. Essi sono strettamente legati alle acquisizioni di conoscenze in quanto contribuiscono a strutturarle. Nella mia ricerca mi sono dedicato molto a studiare il lavoro di gruppo. Ho potuto osservare che un gruppo non è solo un mezzo più "simpatico" o una facilitazione organizzativa per permettere l'acquisizione di conoscenze: la struttura del gruppo e della comunicazione determina la natura dei saperi acquisiti attraverso le "reti di comunicazione" che instaura e le operazioni mentali che mette in atto. Non si impara la stessa cosa se si lavora in gruppo o individualmente (sempre che l'acquisizione individuale non sia una versione intrapsichica di interazioni collettive). Il collettivo struttura i saperi. Dunque a scuola questi ultimi devono essere indagati dal punto di vista del collettivo a cui sono correlati. In questo campo la scuola materna è molto più avanti del resto della nostra scuola. Quindi non deve affatto vergognarsi delle sue pratiche. Non lasciamoci impressionare da quel pensiero forte che ci viene a dire che la materna non è altro che "la piccola pratica di vita per andare a fare pipì". Questo disprezzo è insopportabile. Come se queste persone non fossero mai andate a fare pipì e come se anche questo aspetto del bambino non dovesse essere tenuto nel debito conto! Contro la malvagità stupida, possiamo anche noi essere un po' triviali e ricordare ai grandi studiosi che si impara molto meno quando si ha voglia di far pipì!

Non lasciamoci neppure impressionare da coloro che credono (è il colmo dell'idealismo) che si possa permettere a nugoli di alunni di precipitarsi nei corridoi della scuola media al ritmo ossessivo della campanella e, subito dopo, domandare loro di sedersi immediatamente ai posti stabiliti e di diventare miracolosamente disponibili alla razionalità e allo studio. Si ignorano le regole elementari della conduzione dei gruppi e allo stesso tempo ci si lamenta di essere vampirizzati da alunni che esigono tutto, individualmente, concedendo un'immediata soddisfazione

* Philippe Meirieu è Professore di Scienze dell'Educazione all'Università Lumière Lyon II. In Francia ha diretto l'INRP (Istituto Nazionale di Ricerca Pedagogica) e l'IUFM (Istituto universitario di formazione degli insegnanti) di Lyon. Attualmente dirige anche *Cap Canal*, un canale televisivo dedicato all'educazione. Il contributo che pubblichiamo nella sua seconda e ultima parte è il testo e dell'intervento di Philippe Meirieu del 5 luglio 1998 a Tarbes in occasione del Congresso dell'Associazione generale degli insegnanti

di scuola materna dell'insegnamento pubblico (AGEEM - <http://www.ageem5962.com>). La prima parte di questo contributo è stata pubblicata nel numero precedente.

delle loro richieste. Ci si esaurisce a chiedere il silenzio e contemporaneamente si continua a parlare senza aspettare che si produca. Si condannano i disturbatori senza neppure cercare di occuparli in un'attività che li mobiliti e li coinvolga. Certo, esistono situazioni limite in cui l'azione educativa è ostacolata da condizioni sociali e materiali molto difficili. Tuttavia, in molti casi ci si limita a lamentarsi di non veder arrivare ciò che non si è neppure cercato di mettere in atto! Questa ipocrisia è insopportabile! Non si riflette mai sui rituali necessari per apprendere, ci si astiene da qualunque riflessione sull'organizzazione dello spazio e del tempo, si agisce per esortazione ("State calmi! Ascoltatemi!") e ci si lamenta al contempo di avere problemi di autorità e alunni insopportabili. Si rimprovera all'Amministrazione di non fare il suo lavoro, ai genitori di essere disimpegnati mentre contemporaneamente non ci si impone alcun rigore nella messa in atto di rituali di apprendimento.

La questione della "disciplina" è spesso mal posta. Essa viene separata dagli obiettivi della scuola e, in particolare, dagli obiettivi di apprendimento. Si vuol fare della scuola un luogo in cui si apprende il "vivere insieme" in modo separato dalle attività di apprendimento che hanno per oggetto i diversi saperi. C'è certamente una dimensione sociale nelle regole di vita a scuola. Sono tuttavia convinto che, perché le regole siano veramente formative, debbano essere riferite ad esigenze ben leggibili connesse agli impegni di scuola, essi stessi imposti dagli obiettivi di apprendimento che ci si dà. I rituali giudiziari, sportivi, religiosi, sono accettati perché sono vissuti come intrinsecamente connessi alle pratiche giudiziarie, sportive, religiose. E' questo che li rende legittimi. Analogamente, a scuola, le discipline che dispongono di materiali strutturanti (ad esempio, le arti plastiche, la biologia, l'educazione fisica) sono più adatte a far comprendere la necessità di una "disciplina di lavoro" rispetto alle materie che non hanno alcuna mediazione materiale che favorisca l'attività dell'insegnante in un contesto di scatenamento delle pulsioni da parte degli alunni.

In compenso, nella scuola materna voi conoscete le condizioni della migliore articolazione tra apprendimenti e "vivere insieme". Voi sapete che ciò che caratterizza un rituale efficace è la sua natura doppia: il rituale costruisce, con un'unica azione, un sapere e un collettivo. Ad esempio, voi sapete che l'ascolto richiede un rituale. Ascoltare non è solo capire, ma mettere in atto un atteggiamento mentale particolare, accompagnato da una postura fisica che permetta di mettersi in situazione di proiezione, di attesa nei confronti di una parola che sta per giungere. Così, quando leggete una storia, voi lavorate contemporaneamente sulla conoscenza della situazione educativa e sulla conoscenza della storia perché sapete bene che è la stessa forma di conoscenza che viene attivata. Nello stesso tempo, voi sapete che l'uso degli strumenti (dalla matita al pennello, dal grembiule ai cubi) è in stretta relazione con la comprensione di ciò che essi permettono di fare o di apprendere. Uno strumento non è scelto a caso né è facilmente sostituibile con un altro. E' *in se stesso apprendimento* e bisogna intenderlo e utilizzarlo così: scoprirlo, prepararlo, rimetterlo a posto, ecc. sono aspetti essenziali. Questo "materialismo pedagogico", come diceva Celestin Freinet, è assolutamente essenziale. Voi l'avete scoperto e messo in atto. Peccato che a, volte, il vostro lavoro non venga ripreso e sviluppato dopo.

"Materialismo pedagogico" non significa evidentemente attivismo. Alcuni ricercatori, come Elisabeth Bautier, hanno attirato la nostra attenzione sui pericoli di deriva delle occupazioni pratiche o della moltiplicazione di attività di ogni tipo che non permettono di perseguire acquisizioni significative o ne limitano l'accesso ad alcuni alunni. Anche qui la tradizione pedagogica ha molto da insegnarci: nulla è più importante di saper distinguere il compito dall'obiettivo, di separare ciò che dipende dall'azione immediata da ciò che rinvia a operazioni mentali strutturate. Le "pedagogie del progetto" non sono veramente formative se non sanno prevedere momenti strutturati di formalizzazione. Per quanto mi riguarda, è mia abitudine invitare

gli insegnanti a far distinguere sistematicamente da parte degli alunni *ciò che hanno fatto* sia da *ciò che hanno imparato* che da *ciò che potrebbero riutilizzare in nuove situazioni*.

Nel corso delle mie attività ho osservato che il bambino sa in genere descrivere ciò che ha fatto a scuola agli insegnanti, ai genitori, agli altri alunni. Nello stesso tempo, non riesce a comprendere bene *ciò che ha veramente imparato*. Raramente, infatti, sa spiegare ciò che ha imparato. Una recente ricerca sulle attività teatrali nella scuola primaria mi ha permesso di cogliere l'importanza essenziale della riflessione sulle conoscenze acquisite o messe in campo anche attraverso domande specifiche e con tempi definiti. Tutto ciò permette, attraverso la mentalizzazione, la mobilitazione sulle conoscenze e l'ingresso nella dinamica scolastica. Non è semplice, perché non tutti i bambini hanno lo stesso approccio al linguaggio e la verbalizzazione è a volte difficile da mettere in atto. Si tratta in ogni caso di un momento essenziale.

E' in questa prospettiva che ricercatori come Mireille Brigaudiot insistono, a giusto titolo, su un aspetto della pedagogia nella scuola materna. A suo parere, si deve chiedere al bambino "che cosa accade nella sua testa", guidarlo a scoprire cosa ha capito costruendo situazioni di interazione e di verbalizzazione sia tra i pari che con l'insegnante e i genitori. Voi siete consapevoli che "sapere che si sa è molto di più che sapere". Per questo organizzate momenti specifici per farlo scoprire ai vostri alunni; sotto questo aspetto si può dire che siete ottimi specialisti di valutazione. Nello stesso tempo non confondate la funzione pedagogica della valutazione – che permette a ciascuno di progredire – con la funzione sociale dei test e delle misurazioni di ogni tipo. Grazie a questi ultimi la scuola realizza quel frazionamento dei saperi che tutti si attendono dal suo intervento, mentre ai genitori, "i consumatori della scuola", vengono offerti gli indicatori che permettono di ottimizzare le loro "strategie scolastiche".

E' per questa ragione che ritengo sia importante riconoscere la scuola materna come *prima scuola*: una scuola che non abbassa le sue ambizioni adattandosi a ciò che è misurabile e quantificabile, una scuola che permette allo stesso tempo di imparare e di imparare insieme.

La scuola materna come luogo dello sviluppo del soggetto

Lo sviluppo del soggetto non si produce da sé. Il filosofo Emmanuel Lévinas parla, a questo proposito, di una "pura eventualità". Egli ricorda che "la dura legge delle cose" è il "chiuso in sé", il ripiegamento sul proprio "essere", lo scontro con gli altri che rappresentano sempre, più o meno, un pericolo, fino allo scatenamento della violenza in tutte le sue forme. Si potrebbe aggiungere, in una prospettiva più pedagogica, che lo sviluppo di un soggetto è il "gesto minimo" di una persona che si mette in gioco, si libera dall'immediatezza delle sue pulsioni, prende le distanze dal marchio che lo rinchiude in un'immagine stereotipata, s'impegna in azioni che lo fanno crescere, come la ricerca di percorsi di apprendimento che gli aprono nuovi orizzonti.

Ho indagato questo problema da qualche anno grazie a studi di storia della pedagogia, a osservazioni cliniche e ad una riflessione di natura filosofica. Bisognerebbe dilungarsi molto se si volesse approfondire il tema in modo esaustivo. Mi limito qui a offrire alcune piste tra quelle che mi sembrano le più importanti.

In primo luogo, si permette a un individuo di svilupparsi quando si aiuta il bambino a occupare uno spazio senza pretendere di occuparlo tutto. Sia nel gruppo familiare che nella classe occupa lo spazio solo colui che non ha nessuno spazio. Se gli offrite uno spazio, non pretenderà di occuparlo tutto. Non sarà più il tiranno, il vampiro, colui che vuole ricondurre tutto a sé e imporre sempre i suoi capricci. Si deve avere uno spazio a disposizione in modo da non essere costretti a occupare tutto lo spazio. Bisogna avere un luogo da cui muoversi e in cui ritornare, un ruolo che permetta di essere riconosciuti senza essere costretti a rompere tutto per dimostrare di esistere agli occhi degli altri. E' questione di dispositivi pedagogici.

Si deve poi aiutare l'individuo a controllare le proprie pulsioni. Bisogna soprassedere al passaggio all'azione per poter accedere al desiderio. Il desiderio non è la pulsione perché, se la realizzazione

della pulsione elimina la pulsione, la realizzazione del desiderio lo mantiene e lo fa crescere. Il desiderio si sviluppa con l'attesa, suscita l'immaginazione, favorisce la proiezione nel futuro. Il desiderio di sapere, per esempio, è straordinario perché più si sa, più si desidera sapere. Il desiderio può anche emergere se si mettono in atto dei dispositivi come questo: "Tu potrai dire ciò che pensi e ciò che vuoi, ma non subito, tra poco, nel contesto giusto!".

D'altro canto, per favorire lo sviluppo del soggetto si deve assistere ogni alunno orientandolo alla padronanza di sé. Si tratta di una questione determinante. Gabriel Marcel diceva che l'educazione è "l'inversione della dispersione". Mi pare che tutto ciò oggi sia particolarmente attuale. Bisogna aiutare il bambino a raggiungere il momento in cui riesce ad abbandonare l'agitazione, a costruire la sua intenzionalità mentre il corpo e la mente fanno tutt'uno e ogni conoscenza si realizza nel gesto. E' l'esigenza dello sportivo che stringe una sbarra, dell'artigiano che aggiusta due pezzi di legno, del calligrafo che disegna una lettera col pennello, dell'attore che saluta in modo che l'universalità del suo gesto si trasmetta alla mano che si alza. Per l'educatore è anche questione di dispositivi: dispositivi per prendere la parola e per imparare a entrare nel silenzio, per imparare la lentezza e la concentrazione, per meravigliarsi con dolcezza del mondo che si va scoprendo. Germaine Tortel ha saggiamente insistito su questa formazione dell'interiorità e ha messo in evidenza il contributo del disegno in questa direzione. Il suo progetto non ha nulla di obsoleto e di superato.

Analogamente, si deve condurre ogni bambino a interiorizzare le esigenze di giustizia, di precisione e di verità. Non bisogna confondere il livello di eccellenza con le tassonomie. Si può mirare all'eccellenza a tutti i livelli di difficoltà e a tutti i gradi di sviluppo. Un bambino che impara qualcosa di semplice ha il diritto di accedere all'eccellenza e noi dobbiamo permettergli di raggiungerla. Mettere un sasso in un certo modo, fare un gesto controllato, esprimere un sentimento o un punto di vista, possono essere occasioni per imparare ad avvicinarsi all'eccellenza. Fin dalla scuola materna ciò è possibile e necessario utilizzando diversi dispositivi pedagogici.

La scuola materna è anche il luogo privilegiato per mettere in atto questa dinamica. E' qui, infatti, che si può lavorare sui gesti "elementari" grazie ai quali il bambino è messo nelle condizioni di provare la felicità di un possibile accordo tra l'intenzione e l'atto. Infine, e ciò è evidentemente fondamentale, si deve aiutare ogni bambino a metabolizzare le proprie pulsioni. In ogni soggetto sono presenti pulsioni arcaiche. Si sa che, sfortunatamente, anche il massimo sviluppo della civiltà non può proteggerci del tutto. L'obiettivo dell'educazione non è dunque di mascherare o di far scomparire queste pulsioni, ma semmai di metabolizzarle trasformandole in energia creatrice. Per questo, certo, si devono offrire al bambino mediatori culturali che gli permettano di dare una forma a ciò che è dentro di lui, di simbolizzare ciò che spera o desidera, lo preoccupa o lo ossessiona. La letteratura per l'infanzia è uno strumento molto prezioso a questo scopo. Non vi dico fino a che punto sono colpiti dalle produzioni in questo campo nell'area linguistica francese. Fin dalla scuola materna, questa letteratura deve avere diritto di cittadinanza nelle classi ed essere uno strumento pedagogico privilegiato. Bisogna raccontare le storie, insegnare a osservare e a leggere i volumi illustrati, parlarne, costruirne. Qualche giorno fa mi trovavo in una sezione della scuola materna in cui i bambini costruivano volumi illustrati utilizzando i volumi usurati degli anni precedenti. I bambini incollavano le pagine in un altro modo, ritagliavano i disegni ed elaboravano nuove storie. Questo è un modo, tra gli altri, di "fare racconto", di insegnare a dar senso alle cose nel tempo, a metabolizzare le pulsioni, a ricostruire un mondo per abitare al meglio questo. Il bambino, infatti, non può abitare questo mondo se non giunge a dargli forma attraverso la cultura, come sostiene giustamente Jérôme Bruner. E' per questo che gli si deve raccontare la storia di *Pollicino*. Vi ritroverà delle situazioni e dei personaggi che gli permetteranno di mettere in relazione ciò che ha di più intimo con ciò che è più universale. Scoprirà che non è il solo ad aver paura di essere abbandonato dai genitori e ad essere terrorizzato dall'orco, quello strano personaggio che, a forza di amarci, finisce per divorarci. Attraverso un oggetto culturale il bambino arriva a porsi domande antropologiche fondamentali: come amare qualcuno senza soffocarlo? Come essere amato da qualcuno conservando allo stesso tempo la propria libertà?

Domande senza risposta, evidentemente, ma comunque domande essenziali grazie alle quali egli può fare il proprio ingresso nella “condizione umana”. Anche per questa ragione, fin dalla scuola materna si deve porre ascolto alle realtà scientifiche e naturali, osservare il ciclo della natura e imparare a rispettarla, interrogare i fenomeni, formulare ipotesi, discuterne. Per la stessa ragione, si deve dare spazio a un vero percorso artistico, misurarsi con la creatività in tutte le sue forme. In fin dei conti, grazie alla pedagogia che avete elaborato, grazie al lavoro che svolgete da molti anni abbeverandovi alle fonti della ricerca, voi avete la consapevolezza che si può fare della scuola materna una *prima scuola*, una scuola in cui il bambino può crescere come soggetto perché può correre dei rischi senza mettersi in pericolo, può tentare di imparare, di creare, di parlare, di immaginare, di cercare di comprendere e interrogare il mondo e gli altri. Non c’è nulla di più fondamentale e primario di questo.

In conclusione, dopo aver messo in evidenza la straordinaria originalità e l’importanza della scuola materna, vorrei ricordare che, sfortunatamente, essa non possiede, da sola, la forza di invertire la logica che sta per imporsi nella scuola di oggi. Noi dobbiamo affrontare la rinuncia, più o meno inconfessata, ai principi di fondo del servizio pubblico. Lo Stato non garantisce più la qualità di questo servizio e si limita a finanziare un funzionamento in economia. In questo modo mette in concorrenza tra loro le persone, le scuole e le istituzioni. Scommette sulle virtù della concorrenza al fine di mascherare gli effetti del suo disimpegno. Nello stesso tempo, lo Stato rafforza il suo controllo tecnocratico offrendo indicatori di *performance* in grado di permettere e garantire la “trasparenza” e la “libera scelta” da parte degli utenti. In questo quadro, è normale che lo Stato metta in discussione soprattutto la scuola materna. Si tratta di una scuola con ambizioni educative mentre la tendenza è quella di limitarsi ad apprendimenti meccanici. La scuola materna scommette su un’educazione globale mentre lo Stato cerca di promuovere abilità standardizzate. La scuola materna è contraria a quella valutazione strettamente quantitativa che lo Stato vuol utilizzare come strumento di pilotaggio generale. La scuola materna ha l’ambizione di lottare il più precocemente possibile contro le disuguaglianze sociali nell’ambito di un progetto nazionale mentre lo Stato preferisce delegare questi compiti alle collettività territoriali e ai genitori. La scuola materna ha sperimentato con successo quei metodi didattici ispirati all’Educazione Nuova e all’Educazione popolare che lo Stato vorrebbe eliminare. La scuola materna rappresenta il luogo per eccellenza della prevenzione mentre lo Stato ha abbandonato ogni serio progetto in questo campo.

Non siamo comunque condannati alla disperazione. Voi lo avete detto chiaro nel corso del vostro Convegno, grazie alla qualità del vostro lavoro e alla determinazione del vostro impegno. Il tema stesso di questo Convegno, *Riuscire, tutti diversi, tutti insieme*, sta al centro di una sfida fondamentale della società. In fondo è la stessa questione della democrazia: come vivere insieme rispettando sia il diritto alla differenza che quello all’uguaglianza e alla socialità? Come articolare le nostre differenze con la nostra affinità di fondo e come riconoscerci fondamentalmente uguali senza cadere in una normalizzazione sclerotizzante? Chi ha assistito a queste giornate sa che è possibile, fin dalla scuola materna.

Gli insegnanti e le insegnanti della scuola materna non sono chiamati a cambiare le cose da soli. La lotta per la qualità della loro scuola, per esser efficace, si deve collocare all’interno di solidarietà tutte da costruire. Anche se non potete pretendere di aver trovato la strada, certamente l’avete aperta. Contro ogni fatalismo e ogni regressione, dobbiamo dire che da questa via intrapresa ci si può attendere molto. Rinunciarvi sarebbe un passo indietro e io non posso credere al successo di una rinuncia all’educazione, dunque alla sua sconfitta.

(2 fine)

(traduzione di Enrico Bottero)