

PENSARE E REALIZZARE LA CLASSE

Philippe Meirieu

1. La classe al centro di molteplici tensioni

In questo contributo ho individuato sei tipi di tensioni. Naturalmente si potrebbe anche individuarne un numero maggiore. Osservando ogni elemento del sistema scolastico è possibile individuare come funzionano le contraddizioni in atto.

1.1. La classe tra costruzione storica e principio metafisico

Bisogna ricordarsi sempre che la classe è una costruzione storica. Anche se nessuno di noi è così anziano da aver conosciuto qualcosa di diverso nell'organizzazione della Scuola, classe e Scuola non sono entità sovrapponibili. La Scuola è molto più antica della classe. Nel mondo esistono ancora molti tipi di Scuola che non utilizzano la forma classe. Per esempio, si potrebbe ricordare che Abelardo, il primo grande professore nelle città medioevali, insegnava in granai a gruppi eterogenei di allievi. C'erano madri che allattavano i figli, persone che oggi chiameremmo della terza o quarta età che restavano tutta la giornata, s'interrompevano per mangiare o fare i loro bisogni nella stessa stanza in cui parlava Abelardo. Quando Abelardo andò da Parigi a Reims, poi a Montpellier, tutto il gruppo lo seguiva e raccoglieva durante il viaggio un po' di contadini nelle campagne francesi. Giunto a Montpellier, Abelardo si sistemò di nuovo in un granaio in cui cominciò ad insegnare ad un pubblico molto eterogeneo. Parlava dodici ore al giorno, praticamente senza discontinuità. Il pubblico ascoltava solo quando ne aveva voglia mentre si dedicava a varie attività domestiche nello stesso spazio in cui Abelardo parlava.

Oggi non siamo più all'epoca di Abelardo. E' stata organizzata la classe, prima di tutto mettendo delle tende, trasformate presto in muri per delimitare spazi strutturati. Sono stati aggiunti alcuni elementi (v. Michel Foucault, *Sorvegliare e punire*). La classe come la conosciamo noi è stata definita solo a partire dal XVIII, XIX secolo. Ciò che viene realizzato in prima istanza non è la classe così come la conosciamo oggi ma la "categoria". La categoria è un modo di organizzare e razionalizzare lo spazio per razionalizzare l'insegnamento. La classe viene organizzata secondo un principio di economia. Si tratta di essere il più possibile efficaci raggruppando i ragazzi in modo che possano fruire nel modo migliore delle lezioni dell'insegnante. L'insegnante può o deve essere sentito da tutto il gruppo in modo continuo, omogeneo e progressivo.

Su questa visione della classe sono stati organizzati i Licei di Napoleone. La scuola primaria di Jules Ferry, negli anni '80 del XIX secolo, era organizzata invece con la classe eterogenea, multi-età (oggi le pluriclassi) e multilivello. In questo senso, è più Napoleone di Jules Ferry ad aver organizzato la scuola per classi come la conosciamo oggi. E' Napoleone ad aver voluto l'organizzazione della scuola per gruppi omogenei di persone disponibili a ricevere la stessa forma di insegnamento nello stesso tempo e nel modo più efficace ed economico. Nelle "Scuole di mutuo insegnamento"¹ esistevano i gruppi e le categorie ma questa struttura veniva considerata poco economica. Gli allievi lavoravano individualmente con l'insegnante che faceva venire gli allievi uno per uno alla sua scrivania senza mai rivolgersi a tutti. Solo nel XVIII secolo si giunse a questa forma collettiva. La classe, paradossalmente, si avvicina ad una forma di organizzazione sociale preesistente, quella della Chiesa, con il pulpito e il sacerdote che si rivolge ai fedeli.

La classe così come la conosciamo noi è una costruzione storica recente. E' una forma di organizzazione peraltro limitata ad alcune aree geografiche. L'Africa, per esempio, ignora la classe. Si parla intorno all' "albero delle discussioni", senza discontinuità, probabilmente per molte più ore e senza che venga identificata una persona come detentore della verità. La discussione si organizza all'interno di un gruppo molto eterogeneo in cui ciascuno prende ciò che gli interessa per la costruzione della sua persona e della sua identità. Da alcuni la forma classe è stata identificata con il taylorismo. La classe sarebbe una forma di taylorismo scolastico, nel senso che sarebbe uno strumento per assegnare a ciascuno un compito preciso ed assicurarsi che venga svolto nel modo più efficace possibile in un preciso momento.

Si potrebbe fare un'analisi puramente tecnica della classe, mettendo in evidenza, ad esempio, l'importanza dell'invenzione della lavagna, del sistema dei quaderni, del libro e del manuale scolastico. Il manuale scolastico è ancor oggi uno degli elementi che rendono relativamente difficile l'articolazione tra il lavoro che si fa in classe e il centro di documentazione, il quale funziona secondo una logica diversa da quella del manuale. Semplificando, si potrebbe dire che il manuale scolastico è organizzato secondo una logica "cattolica", quella della mediazione sistematica tra il soggetto e la verità grazie all'autorità del sacerdote, mentre il Centro di documentazione si colloca all'interno di una logica "protestante", quella del libero esame, del libero accesso di tutti a tutta la documentazione, indipendentemente dal filtro che il sacerdote può introdurre tra la verità e colui che consulta il documento. Questo contrasto tra due logiche non manca di porre problemi. Ne ha posti nel periodo (siamo negli anni '70 - '80 del XX secolo) in cui in molte scuole si è cercato di

¹

organizzare l'attività intorno ai centri di documentazione senza rendersi conto che questa forma organizzativa portava con sé la disgregazione della classe. La classe è organizzata intorno al manuale, progressivo, esaustivo, lo stesso per tutti gli allievi, imponendo così identiche attività per tutti. Il Centro di documentazione è organizzato in base al libero accesso di tutti a diversi documenti. Dunque la convivenza tra la classe e il Centro di documentazione non è cosa facile. Le frizioni che ancor oggi ci sono tra le scuole a proposito dell'utilizzo dei Centri di documentazione non hanno a che fare con problemi di funzionamento ma con i principi che reggono questi due mondi.

Si potrebbero esaminare i principi organizzativi della forma classe e studiare come sono in contrasto con altri. Non mi riferisco solo al Centro di documentazione ma anche all'individualizzazione dell'insegnamento, principio ben più antico di quello della classe. La classe è dunque una costruzione storica e va analizzata come tale.

Le cose sono però un po' più complicate perché la classe, nella letteratura pedagogica dal XVIII secolo in poi, è diventata una specie di entità metafisica. Non è solo un luogo funzionale e strutturato per facilitare l'organizzazione e la messa in moto di un certo numero di conoscenze, è anche una specie di chiesa laica in cui il principio di verità s'incarna in una struttura che rende possibile la trascendenza del sapere. Alcuni passaggi di una delle ultime opere di Régis Debray, *Par amour de l'art*, mettono bene in luce questo punto di vista. Per richiamare i principi fondativi ed organizzativi del Liceo, Régis Debray ne evoca l'architettura: "Le pietre pensano ... Il materiale condensa ciò che le parole diluiscono. E' un vantaggio dell'architetto, quello di esporre in modo conciso: acropoli, chiesa, castello, teatro, stadio. Tutte le intuizioni rese attraverso una struttura materiale portano con sé un'idea. Gli edifici che durano sono quelli che hanno un pensiero giusto fin dalla loro origine. Invecchiano quelli che si fondano su un pensiero friabile ...". Gli edifici scolastici, come gli stadi, i castelli, le chiese, si portano dietro un pensiero fondativo. Debray evoca quindi l'architettura del Liceo: "Prendete la porta d'ingresso di un Liceo d'epoca. Il messaggio è meno pesante di quello trasmesso dall'atrio di una chiesa gotica ma più di quello trasmesso dalla facciata di una moderna sede del Comune. E' una struttura monumentale che si legge dall'alto in basso. Un occhio nel mezzo del frontone, il quadrante di un orologio: l'orario comanda. Sotto, sul timpano, il nome dell'istituzione: Liceo tal dei tali. Sulla cornice, Libertà, Uguaglianza, Fraternità, tra le due lettere R, F. Al livello del cornicione, la bandiera tricolore tra le cariatidi a coronamento, allegorie in rilievo delle Lettere e della Storia, ciascuna con un libro in mano. Un programma e una concezione del mondo: la classe. Questa architettura scolastica ha realizzato una filosofia fredda e puritana che parla di rispetto piuttosto che di amore, che dice prima di tutto la verità".

Si tratta di una metafisica della classe, lontana dal caos, da tutto ciò che accade nella vita, lotte, rapporti di forza, tensioni. E' un luogo dove ci si astraie dal mondo e dalle sue vicissitudini per collocarsi entro un rapporto trascendente, prossimo a una verità che si realizza. E' un rapporto che si differenzia dalle lotte, dai rapporti di forza, dalle tensioni che caratterizzano la quotidianità del mondo che ci circonda. Questo processo fa in modo che la classe non sia solo uno spazio organizzativo ma uno spazio metafisico che accetta coscientemente di non essere retto da quotidiani rapporti di forza. E' un luogo in cui si deve realizzare qualcosa di diverso dalle turbolenze dell'ordine sociale. Nella società regna un'organizzazione del lavoro fondata sul principio dell'efficacia immediata. La classe è il luogo in cui ci si dedica insieme alla verità. E' un luogo, dirà Anatole France in un celebre testo, "in cui gli allievi entrano vestiti della loro alba mistica (l'alba mistica era la divisa) che li rende votati alla ragione e fa di loro delle intelligenze che accettano il sapere che viene loro imposto". Anatole France si riferisce alla classe della scuola primaria diffusa nelle campagne francesi. Ogni mattina alle sei tutti si affaccendano. C'è il figlio del notaio, del sindaco, del contadino, di questo e di quell'altro. Ognuno di loro ha i suoi problemi, le sue preoccupazioni. Chi è cattolico, chi ebreo, chi massone, chi protestante, chi libero pensatore. C'è chi ha male ai denti, chi ha problemi con la madre, chi ha problemi finanziari, chi non ha mangiato nulla la mattina. Arrivano tutti, tutti si incontrano nel Tempio della Ragione. Arrivando in questo Santuario, la prima cosa che fanno è togliersi la giacca o il cappotto che li rinvia al loro ambiente sociale e vestire la divisa uguale per tutti, l' "alba mistica" che li dedica alla Ragione. Quindi ritornano nel cortile della scuola e si mettono in ordine (l'ordine prefigura la classe). Nel cortile, in fila e ben ordinati, con qualsiasi tempo cantano la Marsigliese, ci ricorda Anatole France. Cosa succede quanto cantano l'inno nazionale? Scrive Anatole France: "Eccoli dunque liberati da ogni forma di appartenenza e di preoccupazione. Non c'è più il figlio del notaio o del contadino, non c'è più nessuno che abbia male ai denti o che non abbia mangiato la mattina, ci sono esseri dotati di ragione che entrano in classe in ordine cantando la Marsigliese e sono tutti ugualmente disponibili a ricevere la Ragione che verrà loro imposta".

Detto così, tutto ciò appare un po' desueto e fuori tempo. Per una sorta di anticonformismo metodologico, io direi che in questa tradizione c'è un fondo di verità. Intravedo un'importante verità: la classe, nella storia della Scuola repubblicana, rappresenta la possibilità di sfuggire per un certo tempo alle pressioni della società, a una serie di fattori che tentano di rinchiudere le persone nel loro ambiente di origine, in ciò che già pensano e sono avendolo ricevuto in eredità familiare. La classe si offre come una possibilità, mettendo gli allievi insieme in modo volutamente artificiale e casuale, in un luogo in cui tutti sono trattati nello stesso modo per permettere una nuova partenza. In questa visione c'è qualcosa di giusto:

l'idea che la classe sia un luogo separato dal mondo paradossalmente non è estranea alla storia della pedagogia. La maggior parte degli educatori, a partire da Pestalozzi fino allo stesso Freinet, fanno propria l'esigenza di una rottura tra il mondo e la classe e spiegano che nella classe non deve funzionare la legge che vige all'esterno. La classe è il luogo in cui il più forte non ha ragione, in cui chi grida più forte non rappresenta la legge, in cui le appartenenze sociali non dettano legge, in cui si riparte su nuove basi. Forse questo progetto è ancora attuale. Forse è ancora attuale realizzare luoghi in cui l'argomentazione razionale prevale sui rapporti di forza. Forse è ancora più attuale di quanto non lo fosse all'epoca di Jules Ferry (anni '80 del XIX secolo). Per quanto mi riguarda, non sosterrò la necessità di abbandonare la ricerca della verità e di non considerare più la classe come il luogo in cui vengono sospesi i rapporti di forza per istituire un luogo di ricerca della verità. Non desidero cedere questo terreno ai nostri avversari rifugiandomi in altri principi. La classe è il luogo di costruzione di una verità che non è soggetta ai rapporti di forza presenti nella società.

Dopo l'analisi di questa prima tensione tra costruzione storica e principio metafisico, la seconda tensione che vorrei prendere in esame è quella tra collettivo di lavoro e gruppo di progetto.

1.2. La classe tra collettivo di lavoro e gruppo di progetto.

Anche questa tensione è molto strutturante e pregnante all'interno del discorso pedagogico. "Collettivo di lavoro", nessuno meglio del filosofo Alain ha spiegato questo concetto. Alain parla della classe come luogo dell' "esercizio". Si potrebbe ridere e sorridere leggendo i testi di Alain sull'esercizio. L'esercizio si fa in una classe con i muri spogli; nulla deve distrarre l'allievo dall'esercizio, il quale assume così un aspetto fastidioso e ripetitivo. Secondo Alain, il quaderno degli esercizi è il cuore pulsante della classe. Questo quaderno è oggetto di una sorta di attenzione, di focalizzazione, di una vera ossessione da parte dell'insegnante. Secondo Alain, questa concezione dell'esercizio richiama una specie di ascesi che ricorda ciò che si può trovare in certe filosofie orientali vicine allo yoga. L'esercizio è il momento in cui ci si svuota delle proprie passioni e tumulti interiori per dedicarsi completamente alla preoccupazione della perfezione formale di ciò che si sta facendo.

Tutto ciò può sembrare arcaico ed antiquato. Non è del tutto vero. Non possiamo dire che oggi sia inutile imparare insieme a fare il vuoto delle proprie emozioni e tumulti interiori per dedicarsi ad un esercizio formale, nella perfezione della forma, cioè lontano da ogni significato che può richiamare la storia del soggetto. Non possiamo dire con certezza che non si tratti di un obiettivo importante. Certamente ricorderete le calligrafie orientali che hanno questa capacità molto particolare. Ci danno la sensazione di non avere nient'altro che il vuoto mentre sono

anche piene di qualche cosa, che tutto il loro essere si esprima nella perfezione di un gesto. Il gesto ci sembra esprimere l'interiorità, un'interiorità vuota di ogni forma di soggettività. Questa nozione di interiorità vuota non è lontana da certe affermazioni presenti nel discorso pedagogico.

Penso, ad esempio, a ciò che dice Maria Montessori quando parla della "mente assorbente", quando descrive bambini piccoli nell'atto di travasare acqua o sabbia. Montessori spiega che il bambino piccolo è in grado di assorbire totalmente la sua mente in un gesto perfetto, in un esercizio in cui si impegna totalmente. Osservate un bambino che versa dell'acqua, che mischia i colori o che lavora con la sabbia, osservatelo in azione e avrete la sensazione che egli sia preso totalmente dal suo esercizio, ma senza soggettività. Egli non esprime stati d'animo, ma si struttura mentalmente attraverso l'obbligo di perfezione del gesto. Maria Montessori dice cose molto belle su questo argomento, ricordate anche da altri educatori. Non sono sicuro che anche oggi non sia necessario ritrovare questa percezione del gesto come espressione di un'interiorità senza soggettività.

Tutto ciò non significa che si debba negare la soggettività, ma che la soggettività ha probabilmente bisogno di poggiare su un'interiorità strutturata. Questa strutturazione si può fare solo attraverso un esercizio, intendendo con esso qualcosa di formale, privo di ogni significato individuale. L'esercizio deve anche essere privo di qualsiasi progetto. Utilizzo deliberatamente il termine "progetto" in modo provocatorio, proprio perché so bene quante volte, nella vulgata pedagogica, si ripeta che l'allievo deve essere messo in condizione di "progettare". Forse in certi momenti è necessario fare esercizi che strutturano la personalità proprio perché privi di qualunque progetto, collocandosi nella perfezione formale di ciò che si fa. Ciò non significa che dietro tutto ciò non ci sia un progetto nel senso "meta" del termine (un meta progetto). Intendo dire che non c'è progetto nel senso di un utilizzo immediato di ciò che si fa.

Maria Montessori dice qualcosa di molto giusto quando ricorda che il bambino è in grado di impegnarsi nel gesto, nella perfezione del gesto dell'artigiano, ma che molto presto, dopo la scuola dell'infanzia, l'insegnante lo distrae. Mentre nella scuola dell'infanzia il bambino è capace di impegnarsi interamente nel compito e di essere molto serio (sapete bene quanto i piccoli possano essere di una serietà straordinaria quando fanno qualcosa), quando entrano a scuola, ricorda Maria Montessori, trionfa la *distrattione* perché gli insegnanti non sanno far leva sulla serietà che i bambini hanno quando eseguono un compito e distraggono continuamente i giovani allievi con parole, esercizi dispersivi, cose inutili.

Certo, oggi non siamo più all'epoca di Maria Montessori. C'è però qualcosa di essenziale nel suo pensiero, qualcosa che è presente anche in Alain, che pure appartiene ad un universo intellettuale molto diverso. Entrambi insistono sull'importanza della lotta contro l' "occupazionale", contro la distrazione,

contro la dispersione delle attività al fine di preparare un tempo di forte concentrazione sugli oggetti come occasione per strutturare la persona dall'interno, nel suo rapporto alla vita più profonda. Su questo argomento rinvio dunque alle analisi di Maria Montessori sulla "mente assorbente".

Mi permetto di richiamare queste riflessioni perché non sono affatto certo che gli insegnanti di oggi le abbiano fatte proprie organizzando di conseguenza le loro pratiche. Quando parlano della necessità di ordine e disciplina a volte mi domando se non confondano un ordine apparente, una disciplina formale con il vero esercizio. Il vero esercizio è quello che implica un'azione dall'interno, l'apprendimento della concentrazione, del silenzio, della capacità di impegnarsi completamente in un gesto per ottenere la maggiore perfezione possibile. Tempo fa ho partecipato a Saint Etienne a un laboratorio di teatro con allievi di scuola media. Sono stato colpito dalla loro assoluta incapacità a restare immobili, anche solo per pochi secondi. Si trovavano sempre in uno stato di dispersione, di occupazione incessante. Ci si muove sempre senza però che il gesto sia gesto, che dica qualcosa. Anche la classe è stata costruita per imparare a fare gesti che sono il contrario di un mero gesticolare o di una dispersione, per imparare il gesto che ha un senso. Per quanto mi riguarda, sono molto attento al ruolo dei gesti.

Qualche giorno fa mi trovavo a Lione in una scuola di sostegno gestita da studenti volontari destinata agli allievi in difficoltà delle scuole medie della zona. Sono stato colpito dal lavoro che, insieme ai responsabili della struttura, questi studenti facevano sul gesto, da quanto fossero attenti ai gesti. Ad esempio, entrando nella scuola esigono che ogni ragazzo stringa la mano a tutti gli adulti presenti e faccia la stessa cosa per dire "arrivederci" invece che con un gesto qualsiasi. Tutto ciò richiede tempo. Tuttavia, sono stato colpito dal fatto che gli allievi riconoscevano che questo gesto aveva un senso aggiungendo anche frasi del tipo: "A scuola, quando arriviamo, nessuno ci dice buongiorno o arrivederci né, tantomeno, ci stringe la mano".

Dunque, se io insisto sulla classe come luogo di disciplina (non nel senso di "mettersi sull'attenti" in silenzio con il fischietto ma nel senso di capacità a ritrovare la densità e la forza del gesto) è perché credo che una classe che si disperdesse in continue attività senza costituirsi come il luogo in cui si apprende questa capacità, sarebbe una classe che non eserciterebbe del tutto il suo ruolo.

Il ruolo della classe in questo campo è tanto più importante in quanto molti luoghi sociali in cui si imparava questa disciplina, nel senso nobile del termine, non esistono più. Penso, ad esempio, ai luoghi religiosi. Sono stati in gran parte sostituiti da altri luoghi, come le televisioni. La televisione è per eccellenza il luogo che si guarda senza alcuna disciplina. Al cinema si guarda il film dall'inizio alla fine senza interruzioni e senza fare altro durante la proiezione. Con la televisione non è così. Durante la trasmissione televisiva andate a prendere un pezzo

di formaggio nel frigorifero, rispondete a qualcuno che vi telefona, parlate del programma con vostra sorella, cambiate canale se non vi interessa, vostro padre o vostra madre vi chiedono di cambiare canale. Durante tutto questo tempo, c'è una macchina che parla. Si può fare l'ipotesi che, in Francia, in molte classi, si sia passati dal cinema alla televisione. Gli allievi entrano, lì c'è "un tipo che parla". Mentre quella persona parla gli allievi si comportano come se fossero davanti alla televisione: sistemano le loro cose, preparano la ricreazione, ricopiano i compiti dell'ora successiva, pensano alle loro vacanze, alla prossima partita di calcio. Insomma, fanno altro mentre in un angolo una macchina sta parlando, la televisione. Peccato che non si possa cambiare canale! Ogni tanto si ascolta: "Guarda, non sta dicendo cose stupide". Quindi si esce, si va in un'altra stanza, dove un'altra cosa parla. Non dimentichiamo che i ragazzi, fin da bambini, passano più tempo davanti alla televisione che a scuola. Non è pensabile che questo atteggiamento di fronte alla televisione non influenzi il loro atteggiamento in classe di fronte agli insegnanti.

E' essenziale fare della classe un luogo in cui si impara qualcosa di diverso dal luogo in cui si guarda la televisione. Sono tra quelli che pensano che non si deve rifiutare l'esercizio, lasciando questo terreno ai nostri avversari. Al contrario, si deve rivendicare l'esigenza dell'esercizio, della disciplina dell'esercizio nel senso che ho descritto sopra e far vedere che siamo noi i veri sostenitori di questa esigenza.

Se la classe è un collettivo di lavoro retto dal principio dell'esercizio, non può neppure esistere come tale se non è anche un gruppo di progetto. Anche Alain, come Maria Montessori, lo aveva capito. Non si può passare la vita a fare esercizi. Ci si deve riunire intorno a qualcosa che ci mette insieme nel nome di un obiettivo comune, nel nome di ciò che ci mobilita come collettivo, e dà senso, sia sul piano individuale che su quello sociale, a ciò che stiamo facendo. Individuale vuol dire in relazione al mio percorso personale, alla mia storia. Sociale, vuole dire il posto della mia classe all'interno di un gruppo più ampio, la scuola, e più in generale il sistema nazionale di istruzione. Tra questi due aspetti esiste una forte tensione. Cin introduciamo così alla terza prospettiva di analisi: la classe tra programmazione degli apprendimenti e mobilitazione degli allievi.

1.3. La classe tra programmazione degli apprendimenti e mobilitazione degli allievi.

Anche qui può essere utile qualche riferimento storico. Molto prima che ci fossero le scuole e le classi si imparava frequentando quelli che sapevano fare, osservando il tagliatore di pietre, il contadino, e provando insieme a loro. Se si è costituita la scuola è perché questo apprendimento per

imitazione si è rivelato non essere sempre efficace. E' Comenio ad aver teorizzato la necessità di abbandonare questo apprendimento per imitazione e per prova ed errori. Nella *Grande Didattica* Comenio ricorda tre principi fondamentali che non sono presenti nel semplice apprendimento casuale e per imitazione ma a cui nella classe si deve far riferimento: l'apprendimento deve essere *obbligatorio*, *progressivo*, *esaustivo*. Sono tre principi che non fanno parte della vita di tutti i giorni. Obbligo dell'apprendimento: nella vita di tutti i giorni non solo non siamo obbligati ad imparare ma tutti i nostri gesti non mirano all'apprendimento. Quando ero giovane, appassionato di fotografia, per fare una bella foto dovevo calcolare il rapporto tra la profondità di campo e il diaframma, in altre parole fare calcoli di ottica. Oggi potete fare una foto senza essere costretti a calcolare il rapporto tra la profondità di campo e il diaframma. Tutti i nostri progressi tecnici ci aiutano a liberarci dall'obbligo di apprendere e dunque a permetterci di fare cose sempre più elaborate senza dover apprendere. Fin dal XVII secolo Comenio ha spiegato questo processo. Oggi tutto questo è molto più vero di quanto non lo fosse all'epoca di Comenio. Nessuno pensa che per fare una bella foto sia necessario imparare le leggi dell'ottica. Sarebbe una perdita di tempo e di energia. Si tratta tuttavia di un'esigenza fondamentale perché è proprio grazie a questa perdita di tempo e di energia che si cresce, che si costruisce conoscenza e che si raggiungono gli obiettivi fissati dalla Scuola. Nella vita di tutti i giorni è molto più pratico non imparare. Se tornate a casa stasera e il vostro televisore non funziona saranno pochi quelli che acquisteranno un manuale di elettronica e smonteranno l'elettrodomestico. Preferirete fare come me, cioè telefonare a un tecnico delle riparazioni. Fate dunque la stessa cosa che fa l'allievo quando, il lunedì mattina, copia dal vicino il compito di matematica che non ha fatto la domenica. Si pensa che è molto più economico andare direttamente da qualcuno che è competente piuttosto che acquisire la competenza. Ed è vero. La differenza è che voi non siete obbligati ad imparare l'elettronica mentre l'allievo è obbligato ad imparare la matematica. In entrambi i casi, comunque, rivolgersi a qualcuno che è competente è più pratico che acquisire la competenza. E' vero per la televisione, è vero per la matematica, è vero per tutto.

Dunque la classe è il luogo in cui vige il principio dell'obbligo di apprendere. In questo senso, marca una discontinuità rispetto alla vita di tutti i giorni. Secondo principio: la progressività. Nella vita – Reboul lo dice molto bene – non capita che il meno complesso preceda il più complesso. Se fate apprendistato da un meccanico, non vi capiterà di cambiare una ruota il primo giorno e di attendere otto mesi per cambiare una biella. E' possibile che il primo giorno dobbiate cambiare una biella e che solo dopo vi venga chiesto di cambiare le ruote. Nella vita le difficoltà non si presentano in un ordine crescente di difficoltà. La classe è organizzata in modo che le difficoltà si presentino in ordine crescente.

Dopo i principi di obbligo e di progressività, vediamo quello di esaustività. Come diceva Comenio, il figlio del salumiere non imparerà mai il vocabolario del panettiere. E' necessario un luogo in cui ogni persona prenda le distanze dalle sue preoccupazioni quotidiane e in cui l'esaustività impedisca una precoce specializzazione. La classe è il luogo in cui gli apprendimenti vengono programmati. L'idea di classe e quella di programma sono strutturalmente legati. La classe esiste perché esiste il programma. Il programma si realizza nella classe. La programmazione degli apprendimenti è una caratteristica strutturale della Scuola. Per questo è stata creata: fuori dalla Scuola gli apprendimenti non sono programmati. Sono fortuiti. La Scuola segue il progetto dell'enciclopedia anche se i manuali scolastici non sono che dei surrogati. Il manuale è una piccola enciclopedia. Quando vi dicevo che siamo ancora all'interno di un modello "cattolico" penso, ad esempio, alle Scuole della mia *Academie* (Autorità scolastica regionale) in cui tutti e trenta gli allievi di una classe hanno lo stesso manuale di storia. Logica vorrebbe che ci fossero quindici manuali di storia in modo che gli allievi possano confrontare i testi, gli esercizi, ecc. Sarebbe molto più interessante. La stessa cosa vale per tutti gli altri manuali.

Regna dunque l'idea della programmazione degli apprendimenti secondo una logica lineare che risponde ai principi di obbligo, progressività ed esaustività. Il paradosso è che – anche se non bisogna abbandonare questi principi – sappiamo che la programmazione degli interventi e il principio di progressività conducono inevitabilmente (tutti i movimenti dell' "educazione nuova" e i metodi attivi lo hanno denunciato) al formalismo, cioè alla generalizzazione di ciò che Celestin Freinet chiamava la *scolastica*. Con questo termine Freinet indicava la programmazione che ha per oggetto solo se stessa, saperi che hanno perso la relazione con ciò che dà loro un senso. Per collegare i saperi a ciò che dà loro un senso, per mobilitare gli allievi sui saperi, bisogna partire da un principio diverso da quello della programmazione, non bisogna partire dal semplice ma dal complesso. La semplicità non mobilita le persone, non interessa, ciò che fa invece la complessità. Per gli allievi di un Liceo professionale, ad esempio, è più interessante costruire un go-kart per partecipare a una corsa che imparare in modo progressivo alla lavagna le regole della meccanica. Mobilita di più. La mobilitazione degli allievi, su cui si fondano i metodi attivi (ad esempio, darsi come scopo quello di fare un giornale e con l'occasione imparare le regole di ortografia e grammatica), si realizza in contrasto con i principi di programmazione e di progressività, o, comunque, con una certa difficoltà perché non è facile coniugare i due aspetti. Nulla garantisce che mentre si sta preparando un giornale si presenterà la difficoltà grammaticale che è stata programmata. Posso allora arrangiarmi, manipolare un po' le cose affinché la preparazione del giornale sia l'occasione per incontrare questa difficoltà. Ma tutte le volte che lo faccio rendo artificiale l'attività e dunque la riporto nel campo della programmazione.

Tutte le volte che cerco di mobilitare gli allievi, mi espongo al rischio di abbandonare la programmazione.

La classe è dunque un luogo difficile da organizzare. E' il luogo in cui gli insegnanti vengono indotti a fare ciò che chiamo (prendo in prestito ai sociologi del lavoro questa espressione) *regolazioni fini*, cioè piccoli interventi di regolazione. A ragione i sociologi dicono che l'esperto si vede nel dettaglio. L'altro giorno ho incontrato un professorella che frequenta il mio IUFM (Istituto universitario per la formazione degli insegnanti) la quale aveva realizzato nella sua classe la corrispondenza scolastica. Era convinta che la corrispondenza scolastica mobilitasse gli allievi. In realtà è vero che li mobilita ma produce anche esclusione. Nella corrispondenza scolastica i più bravi si impegnano di più, quelli che hanno le idee parlano, quelli che sanno l'ortografia correggono, sono mobilitati coloro che lo vogliono. Gli altri sono un po' messi ai margini. Questa insegnante era brava perché ha capito quando l'attività finalizzata poteva generare esclusione ed ha dunque ripreso in mano la conduzione. Ecco cos'è la regolazione minuta. L'insegnante ha detto: "Fermatevi un momento. Facciamo una piccola valutazione perché qualcuno non conosce questa nozione". Si è dunque spostata sul piano della programmazione più formalizzata. Se ci si allontana troppo sul piano della programmazione formalizzata, si arriva a una gestione della classe in cui più nulla avrà senso. A volte l'attenzione va solo spostata di un millimetro. Si tratta di una regolazione molto fine e minuta. E' il lavorare su questo *non so cosa*, su questo *quasi nulla*, come diceva Jankélévitch, a fare la differenza, a fare in modo che in certi momenti il cursore si sposti leggermente per riportare l'equilibrio tra programmazione e mobilitazione. Proseguiamo con la quarta contraddizione, quella che riguarda la tensione tra società e comunità.

1.4. La classe tra società e comunità

E' il problema della classe o del gruppo come luogo di affinità elettive. Ricordiamo che il fondamento della scuola della Repubblica è la classe intesa non come luogo di affinità elettive ma come luogo di incontro di individui diversi per origine familiare e culturale. La classe non è una comunità. Gli allievi di una classe non si sono scelti tra loro, non costituiscono un gruppo elettivo e di affinità culturali. La classe che prefigura la società non è una tribù, per riprendere un'espressione della sociologia contemporanea. Il principio che unisce una società non è una comune convinzione o l'amore degli uni verso gli altri. E' una legge che supera, trascende tutte le appartenenze e le affinità. Ogni allievo può far parte di gruppi di amici o di affinità culturali che hanno comuni convinzioni personali, politiche, religiose. Tutti noi abbiamo il diritto di far parte di gruppi fondati sull'affinità culturale e personale. Nella società non si impongono gusti, scelte personali all'insieme della popolazione. Si distingue ciò che appartiene alla sfera privata

da quello che appartiene alla sfera pubblica. E' il caso di ricordare che la classe appartiene alla sfera pubblica e non a quella privata? Non ci si deve stancare di ripetere che la classe è il luogo in cui non si è costretti a volersi bene. In un'istituzione pubblica si può lavorare insieme senza necessariamente amarsi. E' un luogo in cui non si è costretti a condividere le stesse convinzioni e a fare le stesse scelte personali e di affinità culturale.

La distinzione tra spazio pubblico e spazio privato non è evidente per la maggior parte dei ragazzi di oggi. Spesso i ragazzi hanno tendenza ad agire nello spazio pubblico come se fossero in quello privato. Si rivolgono agli insegnanti come se fossero i genitori, i fratelli o le sorelle. Si comportano nella classe come se fossero in famiglia, nella strada o in altri luoghi. Naturalmente vanno condannati coloro che in classe con i loro insegnanti si comportano come se fossero nei bassifondi. Bisognerebbe però condannare anche coloro che in classe si comportano come se fossero nell'ufficio di un notaio o in un ambulatorio medico, anche se questo comportamento è generalmente più accettato da parte della scuola. Sia l'insulto dell'uomo della strada che la complicità pelosa del piccolo borghese appartengono alla sfera privata. Sono tutte modalità con cui in classe si utilizza il privato in contrasto con il pubblico. Se la scuola accetta volentieri lo sconfinamento del privato della borghesia ma condanna il privato dei bassifondi e dell'uomo della strada, non dimostra comunque rispetto per lo spazio pubblico e non contribuisce a costruirlo.

Costruire lo spazio pubblico è un'altra cosa. Significa prendere le distanze dalla sfera privata, qualunque essa sia, per lavorare su ciò che costituisce la base dell'istituzione pubblica, cioè la capacità di darsi delle leggi; leggi che prefigurano il principio della democrazia, secondo la famosa formula di Rousseau: "L'obbedienza ad una legge che si è scelta è libertà". La classe è il luogo in cui, in spazi scelti dall'insegnante, si deve a poco a poco imparare a darsi leggi e ad obbedire ad esse per poter diventare cittadini, ovvero ad obbedire alla legge perché essi stessi ne sono gli autori. Qui abbiamo a che fare con qualcosa di fondamentale: la classe è uno spazio pubblico. Noi dobbiamo impegnarci affinché essa sia proprio questo. Dobbiamo impegnarci contro tutte le forme di "privatizzazione" della Scuola, sia che essa significhi cedere all'invadenza degli adolescenti delle periferie che inchinarsi di fronte al fascino discreto della borghesia (che non è certo meglio).

Essendo una società collocata all'interno di uno spazio pubblico, la classe deve evitare di cedere spazio ai rapporti di forza tra i gruppi, le comunità e i clan. Ho detto prima che non è meglio che in classe prenda piede la legge della strada ma neanche quella vigente in un ambulatorio medico. In entrambi i casi, le leggi del privato si impongono su quelle pubbliche. Molti di coloro che analizzano la violenza a scuola fanno confusione. Nei fatti non prendono in considerazione la violenza a scuola ma il modo con cui la media e alta borghesia non tollerano che i comportamenti privati dei ragazzi di

periferia si sostituiscano ai loro all'interno di quello spazio pubblico che è la scuola. Questa rivalità non ha nulla a che fare con la costruzione dello spazio pubblico. E' un privato che si oppone ad un altro privato. E' necessario esserne coscienti.

Allo stesso tempo, c'è la tensione con cui si devono confrontare gli insegnanti: la classe è uno spazio pubblico in cui si costruisce pian piano la legge ma anche il luogo in cui si impara a vivere bene insieme. Si ha un bel dire che la classe non è il luogo in cui ci si deve necessariamente amare. Per lavorare insieme è necessario che venga costruito un minimo di benessere collettivo. Senza di esso nessun gruppo umano può sopravvivere. Come si vede, siamo in bilico tra le due prospettive. In molte esperienze pedagogiche, quando si individuano gli obiettivi si parla spesso di *socializzazione* senza sapere bene cosa si intenda con questa parola. A volte si intende una cosa, a volte un'altra. Non dico che si debba rinunciare alla socializzazione nel senso di imparare a non usare violenza, a condividere, a ritrovare una certa affinità nel gruppo classe. E' necessario però fare attenzione che questa socializzazione affettiva e comunitaria non sia di ostacolo alla socializzazione intesa come graduale costruzione della cittadinanza. Molte iniziative pedagogiche, anche dotate delle migliori intenzioni, guardano con attenzione ad una socializzazione affettiva più che ad una socializzazione civile che prepari la cittadinanza. Non è che tutto ciò sia necessariamente un fatto negativo. Ogni insegnante è chiamato a confrontarsi con la tensione tra i due tipi di socializzazione. Ciò che conta è che affronti la questione con lucidità, sappia quando si sta muovendo nell'ambito dell'una o in quello dell'altra e sia in grado di gestirle entrambe. Parliamo ora di un'altra contraddizione.

1.5. La classe tra integrazione dello spazio e continuità del tempo

La classe è sia spazio che tempo. E' uno spazio con muri, tavoli e sedie. Gli educatori che lavorano su questo problema dello spazio, quando vanno al nocciolo finiscono per organizzarlo secondo il principio del laboratorio. Il laboratorio è uno spazio organizzato "per lavorare". Il movimento dell'Educazione Nuova e i metodi attivi hanno molto insistito su un'organizzazione della classe come laboratorio, luogo in cui i vincoli imposti dallo spazio si strutturano attorno agli strumenti necessari per lavorare. Ciò vale per la scuola dell'infanzia con l'organizzazione per angoli (angolo della pittura, angolo del ritaglio, angolo di sistemazione degli strumenti, ecc.). L'organizzazione dello spazio classe come laboratorio si può realizzare anche nelle ultime classi della scuola secondaria (ad es., in fisica). A volte lo spazio viene banalizzato al punto che viene destrutturato. Si tratta, per essere più precisi, di uno spazio non strutturato perché viene gestito in modo casuale senza tener conto di alcuna logica relativa al lavoro che vi verrà condotto. Il paradosso è quello di una situazione in cui le necessità del lavoro non strutturano lo spazio proprio mentre si

dice agli allievi che devono lavorare. Le esigenze poste dal lavoro non vengono prese in considerazione. Non ci si deve stupire allora che i ragazzi abbiano tanta difficoltà a togliersi il cappotto o a togliere la cartella dal banco.

Potete credermi se vi dico che nelle scuole medie ci sono ragazzi che stanno in classe con giaccone e la cartella sul banco ad aspettare che il professore finisca la sua lezione. Non vi ricorderò tutti gli educatori che hanno lavorato sulla strutturazione dello spazio classe. Uno sforzo importante da fare oggi è decisivo per l'evoluzione del nostro sistema educativo ha proprio a che fare con questo problema. E' necessario ripensare lo spazio. Gli architetti si occupano di grandi spazi. E' però necessario pensare anche al piccolo spazio classe pensandolo in relazione al lavoro che vi si dovrà svolgere.

La classe è uno spazio (vista dall'alto, fotografata nella sua struttura, nella sua organizzazione e nella disposizione dei posti e degli strumenti) ma è anche un tempo, una continuità. Due logiche della classe si incrociano: quella della sua organizzazione nello spazio (una logica sincronica, del momento) e quella del suo sviluppo nel tempo dell'anno scolastico (logica diacronica o della continuità). E' quest'ultima che ci conduce a lavorare sull'individualizzazione e non è molto compatibile con lo spazio classe comunemente inteso. Ancora una volta la classe è al centro di due principi difficilmente compatibili tra loro.

Per concludere questa prima parte, posso dire che la classe mi sembra che si collochi tra *arcaismo* e *prefigurazione*. E' un arcaismo se ci si vuole limitare a riprodurre il modello tradizionale della classe del XIX secolo. Può anche essere una prefigurazione se la si intende come uno strumento di analisi, un mezzo per riflettere su questioni pedagogiche fondamentali che ho iniziato ad analizzare e che riprenderò ora nella seconda parte.

2. Alcune leve per superare le contraddizioni con l'azione

2.1. Discutere l'organizzazione della classe all'interno del progetto di Istituto

Vi ho presentato sopra un certo numero di contraddizioni. Cercherò ora di proporvi alcune importanti leve per affrontare queste contraddizioni e cercare di superarle. Ne elencherò dieci ma tutte, in fondo, ruotano attorno ad una sola idea. E' così semplice che ho qualche esitazione a presentarla: per quanto riguarda il fenomeno classe, ciò che conta è che se ne discuta, che il problema dei criteri della sua organizzazione e dei modi di raggruppamento a cui può dar luogo sia oggetto di discussione. Il messaggio importante da far passare è che niente si fa da sé, naturalmente. Il concetto di classe deve essere al centro del lavoro e della discussione del progetto di Istituto.

Come formare le classi e come raggruppare gli allievi deve essere oggetto di discussione collettiva. Si sa che tutto ciò è difficile perché la trasparenza non è mai completa, anche da parte dei capi di istituto, che sono legati a vincoli e ricevono pressioni da varie parti. Penso comunque che in ogni Istituto si possa costituire un gruppo di lavoro permanente, coordinato dal vicepresidente o dal collaboratore del capo di Istituto, che si concentra su una sola questione: la distribuzione degli allievi nelle classi e l'organizzazione dei modi di raggruppamento degli allievi durante l'anno. Questo gruppo dovrebbe lavorare continuamente, anche a costo di prendersi delle responsabilità, come quella di modificare i criteri di distribuzione degli allievi, interrompere e cambiare durante l'anno l'organizzazione del tempo. Perché no? Ci si può assumere queste responsabilità. Per quanto ne so, le norme vigenti non lo impediscono. Questa ipotesi, che so potrà suscitare qualche preoccupazione, è la prima leva che vi propongo.

2.2. Discuterne con allievi e genitori mettendo in discussione il principio di un'organizzazione della classe per gruppi di affinità

E' essenziale fare della classe e di tutte le modalità di raggruppamento (mezza classe, classi riunite, classi aperte, gruppi di livello, laboratori, ecc.) un oggetto di lavoro e discussione in tutto l'Istituto. A rischio di apparire eccessivo, aggiungo che questa riflessione potrebbe anche essere un'occasione per dialogare con gli altri soggetti che hanno a che fare con la scuola, gli allievi e i genitori. C'è ancora molto da fare in questo campo. Quanti genitori sono ancora convinti che essere nella 5B o nella 1F abbia un senso nascosto, ricco di significato? E' necessario sdrammatizzare questa fantasmatica collettiva. Abbiamo tutto l'interesse che la questione della suddivisione degli allievi sia trattata in modo chiaro e trasparente con i nostri partner, gli allievi e i genitori. Quest'anno ho osservato ripetutamente quanto la formazione delle classi di prima media fosse una questione cruciale e quanto essa fosse affrontata in modo abbastanza opaco, poco chiaro. E' la stessa impressione di opacità che avvertono certe famiglie quando, venendo a conoscere molto tardi i criteri che hanno guidato la formazione delle classi, tendono a fantasticarci sopra. Credo anche che i criteri e i modi di raggruppamento degli allievi debbano essere discussi con loro, non fosse che per tenere sempre aperta la discussione sul gruppo di affinità amicali su cui vorrebbero trascinare anche noi. Non è sufficiente dire di no. Bisogna lavorare sempre con loro su questo argomento, soprattutto nella scuola secondaria superiore. Sarebbe molto utile se i Consigli del Liceo (composti di studenti) si occupassero del problema della formazione delle classi e dell'organizzazione dei gruppi che potrebbero lavorare su questo argomento. Mi piacerebbe che questi Consigli si occupassero dell'organizzazione dei tempi interni all'Istituto

per l'anno dopo impegnandosi nel terzo trimestre a fare simulazioni ed esempi. Naturalmente non tutte le proposte degli allievi saranno accettate. E' importante però che gli allievi entrino nel problema, conoscano i vincoli e possano dire la loro su come organizzare la scuola. Credo che gli allievi siano capaci di riflettere su questi argomenti. Anche se qualcuno non sarà d'accordo, resto convinto di tutto ciò ben sapendo che si tratta soprattutto di indurre gli allievi a rendersi conto dei problemi attraverso la partecipazione e la riflessione. Bisogna far sì che l'organizzazione della classe e dei gruppi di lavoro sia un modo per precisare meglio gli obiettivi che si perseguono. Quando si discute dell'organizzazione della classe, si è obbligati a dire perché si sceglie questa o quella organizzazione. E' in questa prospettiva che possiamo prendere in esame la dialettica omogeneità/eterogeneità.

2.3. La dialettica omogeneità/eterogeneità

Il problema omogeneità/eterogeneità deve essere posto in relazione agli obiettivi che ci si dà. E' meglio una classe omogenea o eterogenea? Dipende da come si risponde alle seguenti domande: "Per fare cosa? In quale periodo dell'anno? Su quale obiettivo?". Mia figlia frequenta una scuola d'arte in cui ci sono persone dai 7 ai 90 anni. Questo non fa problema se si vuol imparare il disegno. Al contrario, per imparare a nuotare ci sono momenti in cui è meglio trovarsi in un gruppo omogeneo composto solo di persone che non ne sono ancora capaci. La questione omogeneo/eterogeneo non può essere decisa senza tener conto degli obiettivi. Ci sono luoghi e momenti in cui è meglio un gruppo omogeneo, altri che richiedono un gruppo eterogeneo. La relazione tra il tipo di gruppo e l'obiettivo perseguito è un tema essenziale di discussione all'interno dell'Istituto scolastico. Perché questa forma di raggruppamento? E' utile o no all'obiettivo che stiamo perseguendo? Ho insistito molto sul *gruppo di bisogno*, da preferire al *gruppo di livello*. Nei gruppi di bisogno si fissano gli obiettivi e si organizza l'attività in vista degli obiettivi assegnati. Il fatto che le persone si organizzino nei gruppi in funzione degli obiettivi che desiderano raggiungere ha un effetto mobilitante. E' ciò che avete fatto voi stessi, ieri, quando vi siete organizzati in laboratori. E' ciò che fa ogni gruppo umano: modella sugli obiettivi i modi di raggruppamento. Eppure questo è proprio ciò che non fa la Scuola! Quasi mai la Scuola modella sugli obiettivi le modalità di raggruppamento degli allievi. Non si dice: "Ci mettiamo in gruppo per fare questo". Ci si mette in gruppo in questo modo semplicemente perché è così all'inizio dell'anno e così resterà. Se c'è un errore lo si lascia. Lo si recupererà l'anno dopo. Quarto elemento: fare della classe e di tutte le altre modalità di raggruppamento un mezzo di costruzione della dialettica soggetto-oggetto.

2.4. Fare della classe e di tutte le altre modalità di raggruppamento un mezzo di costruzione della dialettica soggetto-oggetto

La classe è il luogo in cui gli obiettivi rinviano ad oggetti (si dimentica sempre che nel termine obiettivo c'è un oggetto). Un oggetto – letterario, matematico, scientifico, culturale – è qualcosa che viene realizzato intenzionalmente. Dico “realizzato” perché osservo in molte classi e nei miei studenti una grande difficoltà a individuare l'oggetto, a “costruirlo”. Individuano il quadro generale, poi si interrogano per sapere se si potrà mettervi un oggetto. Costruire una classe o un modo di raggruppamento degli allievi significa costruire un oggetto e poi, e solo poi, costruire il quadro.

Insisto su questo punto perché alcuni lavori attuali dimostrano la grande difficoltà – in particolare a livello di scuola media ma anche di Liceo – per gli adolescenti a costruire l'oggetto. Non parlo dell'obiettivo (che è altra cosa), ma dell'oggetto, cioè delle cose che esistono fuori di loro. L'adolescente ha una specie di voracità che lo induce a cercare di riferire a livello personale la totalità di ciò che accade. In una classe di scuola primaria, l'altro giorno, l'insegnante mi ha detto: “Questa allieva, quando la guardo, pensa la stia spiando; quando non la guardo, pensa che le sto tenendo il broncio. Cosa devo fare?” Io le ho risposto: “E' vero, ci sono allievi iperaffettivi, Tutto ciò che accade intorno a loro viene rielaborato sul versante dell'affettività”. Le è incomprensibile il fatto che la maestra non la guardi semplicemente perché ha altro da fare. Se non la guarda, è perché non la ama; se la guarda, è perché la spia. Muovendo su questo registro si prova una grande difficoltà a costruire l'oggetto.

La mia collega Emmanuelle Yanni, nel suo libro *Comprendre et aider les élèves en échec*, riporta alcuni aneddoti molto significativi. Un giorno, nel corridoio di una scuola media, trova un allievo messo fuori dalla classe perché rifiutava ostinatamente di tradurre in inglese la frase “la macchina del mio vicino è più veloce di quella di mio padre”. Vi può sembrare strano, ma è una caratteristica di comportamento di molti allievi. Dopo aver chiesto all'allievo che cosa lo bloccasse, Emmanuelle Yanni ha scoperto che il ragazzo non aveva padre e ciò aveva reso la situazione piuttosto critica. Che cosa accade in pratica? Questo allievo entra in relazione con un lavoro scolastico senza che quest'ultimo abbia un oggetto perché tutto viene vissuto sul piano dell'interiorità. Costruire la relazione con l'oggetto significa accettare questo tempo di esercitazione di cui ho parlato, individuare il tempo in cui si costruisce l'oggetto, per esempio, un testo, il quale, in quanto tale, resiste al dominio dell'immaginario personale. A un testo non posso far dire qualunque cosa; in un testo ciò che è detto è detto e non può essere il contrario. Costruire l'oggetto significa costruire qualcosa che resiste. Quando abbiamo lanciato

l'operazione *La mani in pasta* à Vaulx-en-Velin, su sollecitazione di Charpak (noi sapevamo che Freinet aveva già previsto attività di questo tipo anche senza molto successo perché non venivano dagli Stati Uniti e non c'era un premio Nobel della pedagogia a cui avrebbe potuto aspirare), abbiamo visto a qual punto, in una classe di scuola primaria, costruendo oggetti si cambiasse tutto. Quando avete due pile, quattro fili e due lampadine non ha ragione chi grida più forte ma colui che assembla questi oggetti in modo da produrre la luce. L'oggetto arbitro cambia tutto. Ciò che vale per le pile, i fili e le lampadine è vero anche per un testo.

Quando lavoravo nel Liceo professionale ho studiato con i miei allievi un racconto di Maupassant, *Un figlio*, un testo molto tetro che alcuni di voi forse conoscono. E' la storia di un borghese che, durante uno dei suoi viaggi in provincia, incontra in un albergo una domestica un po' seducente con cui passa la notte. Ritorna vent'anni dopo nello stesso albergo e vi trova un ragazzo dal corpo deformato, mezzo idiota, che gli somiglia molto. Scopre che, alcuni mesi dopo il suo passaggio, la domestica è morta dopo aver dato alla luce un figlio idiota. Questo non interessava molto gli allievi. Allora ho detto loro: "Immaginiamo un piccolo processo. Se dovessimo giudicare e condannare questi giovani, per che cosa li si dovrebbe condannare? Il protagonista è responsabile? E, se sì, di che cosa?". Ho un vivo ricordo di quel momento in cui i ragazzi hanno sezionato il testo e hanno cercato la differenza tra i futuri e i condizionali al fine di capire se la ragazza fosse o no consenziente. Consultavano il testo con passione per valutare la responsabilità dei personaggi e decidere come giudicarli. In questo caso c'era un oggetto perché, qualsiasi sia il punto di vista, si ha il dovere di osservare ciò che viene detto nel testo (l'oggetto, appunto). Sono molto colpito da quanto accade nella scuola di oggi: gli allievi sono sempre più chiusi nella propria soggettività, un soggettivismo esacerbato, le classi non sono mai state così vuote di oggetti, anche nel senso materiale del termine. L'oggetto sparisce. L'unico oggetto che si diffonde alla velocità della luce è la fotocopia, che naturalmente, nel suo moltiplicarsi, abolisce l'oggetto.

2.5. La parola nella classe e in tutte le modalità di raggruppamento come mezzo di decostruzione e costruzione di senso

Sono convinto che la classe non sia un luogo in cui c'è un senso, perché il senso è casuale, aleatorio. Se costituite un gruppo di bisogno con allievi che devono esercitarsi oralmente in inglese, non bisogna pensare che, di fronte a questa incombenza, si impegneranno in un'attività che per loro ha un senso. Il senso deve infatti essere costruito insieme a loro.

Nello stesso tempo, il gruppo farà venir fuori altri bisogni. Bisogna decostruire il senso per ricostruire il gruppo su altre basi. Tra l'obiettivo e il senso c'è una dialettica permanente. Ho detto prima che è necessario precisare sempre l'obiettivo del gruppo o l'obiettivo della classe anche se l'obiettivo non è il senso. Si può perfettamente lavorare con un gruppo che ha un obiettivo preciso e ben individuato senza che questo obiettivo abbia un senso per gli allievi. Quindi il lavoro sul rapporto obiettivo/senso è centrale.

*2.6. La classe e tutte le altre modalità di raggruppamento
come luoghi in cui ci si accorda contro le avversità
per la sicurezza per gli apprendimenti*

Ho detto prima che la classe non è una comunità di affetti. Penso anche, però, che sia il luogo in cui ci si allea, si fa un patto comune tra insegnante ed allievi contro le avversità e la fatalità. E' qualcosa di molto importante, è sentito dagli allievi, e porta con sé molte conseguenze, ad esempio sulla valutazione. Fare della classe il luogo in cui l'allievo si allea con l'insegnante e non stabilisce con lui rapporti di forza: "Mi alleano con te contro le avversità, contro la fatalità, contro l'insuccesso, ma non faccio alleanze per qualunque cosa ...". In questo campo ho imparato molto da Fernand Oury. Un giorno mi ha invitato nella sua classe. Sono arrivato nel momento in cui un allievo che era giunto a scuola sei mesi prima (completamente distrutto e rovinato) stava per passare la sua cintura marrone di comportamento. La cintura marrone, che precede quella nera, qualifica l'allievo che può restare solo nella classe, senza l'insegnante, e a cui l'insegnante può affidare alcune responsabilità. Per ottenere la cintura marrone bisogna superare quattro prove. Una di esse consisteva nel trasportare un catino pieno d'acqua dall'altra parte della scuola fino alla classe senza versarne neppure una goccia né dare problemi a qualcuno. Doveva quindi organizzare lo spazio aula per una sequenza di grammatica mettendo al loro posto i libri, le matite, le penne, ecc. Doveva poi dimostrare di essere capace di coordinare una seduta di mezz'ora di Consiglio di classe rispettando l'ordine del giorno, dando la parola a tutti senza interrompere nessuno e di trarre le conclusioni. In un'altra prova doveva fare l'arbitro di una partita in uno sport inventato dal gruppo, una specie di ibrido tra il calcio e la pallamano. Ero sbalordito. L'atmosfera era quella che regna su un tatami di judo, quando qualcuno vuole passare una cintura marrone. Ci si allea con il candidato; si cerca di aiutarlo a superare le prove. Ci si muove all'interno di una logica di alleanza e non di insuccesso. Sono stato colpito dal fatto che nessuno voleva abbassare il livello di difficoltà delle prove. Del resto, sarebbe stato stupido perché all'allievo dobbiamo dire la verità sul suo

reale livello. Fa parte del rispetto che gli si deve. Non si tratta dunque di abbassare il livello ma di instaurare con lui una relazione in cui si preveda la possibilità che egli possa farcela, che può arrivare e superare la sfida.

Siamo qui in presenza di qualcosa di fondamentale. La classe, in un certo senso, deve essere il luogo dell'alleanza di tutti per ciascuno. L'insegnante ha la responsabilità di creare questa alleanza. Ha anche la responsabilità di creare uno spazio di sicurezza per gli apprendimenti. Sicurezza vuol dire la sospensione di ogni prematura valutazione sommativa. Se voglio formare gli allievi devo accettare che provino, che facciano tentativi, che esitino e anche che falliscano. Quanti allievi non provano, non esitano e non falliscono e dunque non riescono mai? Se si mettono alla prova ed esitano hanno paura di essere mal giudicati, temono il voto e che le loro esitazioni si trasformino in debiti da recuperare.

Mi ricordo di una classe di scuola media dove una delle mie tirocinanti di Lettere aveva fatto un lavoro straordinario: aveva fatto scrivere agli allievi degli *haikus* (piccole poesie giapponesi). Gli allievi dovevano leggere le loro poesie di fronte alla classe. Lei sapeva che sarei venuto a visitare la classe. Si è rivolta a un allievo e gli ha detto: "Leggi la tua poesia". Lui ha cominciato, ha aperto la bocca, e dal fondo della classe una voce anonima si è messa a gridare: "La poesia è roba da finocchi!". Il ragazzo si è subito seduto. Cambio di attività. Questo non è uno spazio di sicurezza. E' un problema difficile. Il mio collega Serge Boimare (v. il suo libro *Il bambino e la paura di apprendere*, Magi, 2005) ha scritto un articolo intitolato "Come insegnare agli allievi che pensano che apprendere significhi diventare un gay o una donna?". Non è un problema da nulla. Molti allievi, in effetti, pensano che imparare significa diventare gay o femmina, cioè scadere, sottomettersi, passare sotto le forche caudine di un'istituzione che li umilia. Questo non è crescere, non è emanciparsi. Creare uno spazio di sicurezza vuol dire lavorare su questi problemi.

2.7. La classe come collettivo al servizio di tutti affinché possano fare progressi

E' anche molto importante fare della classe e di tutti i modi di raggruppamento dei collettivi al servizio di tutti e delle loro sfide. "Collettivi al servizio dello sviluppo e della crescita cognitiva di tutti" non significa comunità vincolate agli stessi amori, preferenze, affinità. Vuol dire che la riuscita di ciascuno viene considerata un problema di tutti.

2.8. La classe e gli altri modi di raggruppamento come spazi e tempi ritualizzati per arginare le passioni

Sono molto attento all'importanza dei riti. Sia ben chiaro: non penso si debba ritornare a riti ormai obsoleti. Quando ero piccolo, stavo in piedi vicino al banco per alcuni minuti prima della lezione e, quando entrava il professore, restavo ancora in questa posizione. Oggi, quando si apre la porta della classe, nella maggioranza dei casi, gli allievi entrano tutti insieme e si precipitano a sedere al loro posto. Probabilmente un ritorno indietro non è possibile e io non sono d'accordo. Ciò non significa che questo rituale di attesa, in piedi vicino al banco, non avesse una sua funzione: segnava la cesura tra il tempo della ricreazione e quello del lavoro, era un specie di sostegno mentale. Si faceva un po' di vuoto prima di iniziare a lavorare. Poiché non si tratta di ristabilire queste abitudini, è necessario cercare qualche altra modalità che le possa sostituire, che serva da elemento di transizione tra il momento dell'arrivo e quello dell'inizio dell'attività. Alcuni insegnanti fanno così: chiedono a un allievo, a turno, di scrivere alla lavagna una frase, una citazione, una massima. Alla fine dell'anno, il quaderno dei testi collettivi raccoglie l'insieme delle frasi scritte ogni giorno. Conosco insegnanti che utilizzano altre forme di concentrazione, come la musica. Ce ne sono alcuni che pronunciano alcune parole ad alta voce, per indicare che ci si avvia ad una nuova attività.

Io credo alla necessità di ritualizzare la giornata scolastica e di non mancare i riti, senza che per questo si debba essere nostalgici. Funzioneranno riti ricostruiti e adattati che permettano di scandire i tempi, segnare le cesure, stabilire un ritmo. Rito e ritmo hanno la stessa radice. Ritmo e rito richiamano la necessità che non tutto sia uguale, che si cambia, che si passa da un'attività all'altra. la giornata scolastica manca spesso di riti e di ritmo. Penso che riti e ritmo potrebbero fare in modo che la giornata scolastica sia qualcosa di diverso da una monotona perdita di tempo di cui si attende con impazienza la fine.

2.9. La classe e tutte le modalità di raggruppamento come occasioni di costruzione della legge

Parlare di costruzione della legge implica una riflessione su che cos'è la legge. Sono molto sensibile al problema sugli aspetti giuridici nella Scuola. Si tratta di una questione essenziale: in una società in cui ciò che strutturava i rapporti tra le persone (la religione, i rapporti familiari, ecc.) sta per sfaldarsi, la dimensione giuridica deve avere a Scuola un posto molto più importante. Bernard Defrance dice cose molto chiare su questo argomento, ad esempio: "Non si può essere allo stesso tempo giudici e parti in causa". Temi che devono sempre essere richiamati. Alcuni colleghi hanno preparato un bel libro

sull'educazione civile (*L'éducation civique aujourd'hui*, ESF éditeur).

2.10. *La classe e le altre modalità di raggruppamento come occasioni di scoperta di ciò che unisce e di ciò che libera*

E' essenziale fare in modo che la classe sia capace di scoprire un fatto essenziale: nonostante le differenze di appartenenza e di sensibilità, gli individui possono unirsi nella gioia e nel piacere collettivo di una scoperta intellettuale. Questa unione li libera da ogni forma di sottomissione, anche alla scuola stessa. Per riprendere una frase di Bernard Rey (*Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli), la scuola è il luogo in cui la verità di una parola non dipende dallo *status* di colui che la pronuncia. In generale, su questo tutti sono d'accordo. Ma se aggiungo "fosse anche l'insegnante" allora si comincia a storcere il naso. Eppure è molto importante che questa verità si applichi anche a scuola. Se ho ragione, non è perché sono l'insegnante. Se faccio riferimento al mio *status*, mi colloco da un punto vista che non libera gli allievi ma li sottomette ad una persona. In questo caso agirei in modo del tutto contrario al progetto di emancipazione personale che è alla base della Scuola della Repubblica.

Conclusioni: elementi per una strategia

Tre elementi mi sembrano importanti per definire una strategia:

1. Mettere al centro del progetto di Istituto l'esercizio individuale e collettivo del giudizio;
2. Guidare le attività dell'Istituto scolastico coniugando modelli provvisori e regolazioni nel corso del tempo;
3. Richiamarsi sempre a principi etici per guidare l'organizzazione.

1. Mettere al centro del progetto di Istituto l'esercizio individuale e collettivo del giudizio

Esercitare il giudizio non è semplice. L'esercizio collettivo del giudizio è la capacità di leggere le situazioni e di individuarne le contraddizioni. Non è facile accettare che ci sono contraddizioni e che dunque bisogna assumerle, facendoci i conti. Le contraddizioni sono feconde, sono realtà su cui bisogna lavorare.

Il giudizio è la capacità di ricercare nella propria memoria situazioni dello stesso tipo e soluzioni già utilizzate e magari condividerle. E' inutile reinventare l'acqua calda! Il giudizio è

la capacità di identificare ciò che i Greci chiamavano il *kairos*, il momento opportuno, l'occasione. Le stesse cose possono essere efficaci in un certo momento e totalmente inutili in altri momenti, perché la regola, come dice Bourdieu, non ci dice mai né come né perché né in quale momento utilizzarla. Il giudizio è la capacità di mettere in atto certe cose quando la situazione lo richiede. Non sempre è facile. Come individuare questo momento? Magari anticipando le conseguenze possibili di un'azione e quindi operando regolazioni, cioè osservando gli effetti e modificando la propria azione. La classe offre un'ampia possibilità di esercizio del giudizio. La classe è un oggetto molto forte e ricco, utile per far lavorare le persone e per avviarle ad esercitare collettivamente il giudizio su un oggetto di lavoro. Spesso, tuttavia, la questione della classe viene un po' avvocata a sé da parte dei capi di Istituto. Spesso i Capi di Istituto sembrano i detentori del problema mentre gli insegnanti ne vengono espropriati.

2. Guidare le attività dell'Istituto scolastico coniugando modelli provvisori e regolazioni nel corso del tempo

E' un punto molto complesso e meriterebbe un discorso a sé. Si tratta di guidare l'Istituto coniugando modelli accettabili e piccole regolazioni. A un certo momento è necessario rendere stabile ciò che funziona, in particolare nella classe. Non si può cambiare sempre. Si deve far ricorso a modelli accettabili, cioè imperfetti. Per andare avanti non si può attendere di avere modelli perfetti. Se non sono accettabili bisogna lavorare su piccole regolazioni e dunque intervenire nel corso del tempo. Credo che la guida dell'Istituto sia questa capacità di giocare sui modelli.

Un modello non è un sistema. Un modello è qualcosa di intellegibile concettualmente. Non è solo un elemento organizzativo perché rinvia a principi. L'organizzativo puro e semplice non è un modello. L'organizzativo non può di per sé esser messo in discussione. Ciò che è "tecnicamente obbligatorio" di per sé non si discute. In compenso, se si coniugano tecnica e principi, se si sa a partire da quali principi la tecnica è stata messa in atto, allora si crea un modello su cui discutere. Se burocratizzate o tecnicizzate non costruite modelli ma confinate le persone all'interno di soluzioni tecniche senza che possano discuterne. Quando dico modelli, penso a una soluzione tecnica intesa come principio organizzatore. La tecnica non impone niente. Sottomettersi alla tecnica è una scelta. Ci sono principi anche nella tecnica. Se dite "è solo tecnica" gli altri non possono discuterne. Se dite invece "è solo tecnica, ma obbedisce a principi", diventa un modello e se ne può discutere.

Modelli accettabili e piccole regolazioni: sono necessari modelli generali perché non si può cambiare sempre anche se si devono accettare piccole regolazioni. Bisogna cercare strumenti

per fare piccoli cambiamenti tutti i giorni, per aggiustare il tiro secondo le situazioni.

3. Richiamarsi sempre a principi etici per guidare l'organizzazione.

E' un aspetto che mi sta particolarmente a cuore. Fa seguito a ciò che ho appena detto. Richiamare sempre l'organizzazione ai principi etici non vuol dire bloccare gli aspetti organizzativi. Nella classe, ad esempio, sarebbe un vero pericolo se ci si rifugiasse nella sola dimensione organizzativa. E' sempre necessario porsi la questione dell'umano con cui entriamo in relazione: "Quale uomo viene messo in gioco? Che tipo di uomo desideriamo formare? Quale visione dell'umanità desideriamo promuovere?"