

# **«L'insegnante come servitore pubblico»**

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

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

***Philippe Meirieu***

Il titolo di questo mio intervento, l'insegnante "servitore pubblico", è stato scelto dagli organizzatori della scuola estiva ed io l'ho fatto mio volentieri. Il titolo mi seduce, anche se questa espressione non viene utilizzata (ed è un peccato) in ambito francofono. Nel termine "servitore" è presente un valore troppo spesso dimenticato: "ministro" non vuol dire proprio "servitore"? Inoltre, l'associazione dei termini "insegnante", "servitore" e "pubblico" è molto centrata. Infatti, in una scuola degna di questo nome un insegnante trova la sua legittimazione in quanto è un "servitore pubblico": non perché debba obbedire al pubblico a cui insegna, ma perché deve permettere all'allievo di passare dallo "spazio privato" allo "spazio pubblico", dall'egocentrismo infantile e familiare alla comprensione di altri universi e di altri linguaggi, dal "credere", che appartiene al campo personale e della sua comunità, al "sapere", che si colloca invece all'interno di un processo di validazione e universalizzazione delle conoscenze. In questo senso, essere al servizio del pubblico significa contribuire alla costruzione della *polis*, permettere alle persone di inserirsi in un collettivo senza per questo rinunciare alla loro identità. Essere al servizio del pubblico significa lavorare per promuovere la convivenza dell'"io" e del "noi" nel momento stesso in cui la nostra società si impantana in processi di individuazione – coagulazione. La fusionalità orchestrata dal crescente mercantilismo del "capitalismo pulsionale" (espressione utilizzata da Bernard Stiegler in *Réenchanter le monde*, Paris, Flammarion-Champs, 2008) ci conduce al trionfo dell'"io posso ciò che voglio". Per questa ragione, trovo molto interessante che gli insegnanti si riconoscano come maestri, cioè detentori di un'autorità pubblica in ragione del fatto che si assumono una missione di "servizio pubblico" nel senso più pieno di questa espressione. Collocando l'essere maestri all'interno di un quadro politico è possibile evitare che il mestiere di insegnante si dissolva in una pluralità di compiti, che si riduca a una navigazione a vista tra correnti contrarie o di perdersi in strategie individuali di sopravvivenza. Associare l'autorità dell'insegnante al pubblico servizio significa liberarlo

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

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

Devo precisare che oggi mi avventuro su un terreno delicato e che, nei limiti di un breve intervento, sarò qualche volta costretto a semplificare. Per di più, su questi problemi non ho ancora definito chiaramente il mio pensiero. Prendete dunque le argomentazioni che seguono come un'esplorazione e un invito a proseguire la riflessione e il dibattito.

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

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

Osservando meglio ci si accorge che, a dispetto di quello che dicono molti "intellettuali", i sistemi tradizionali di legittimazione non sono più utilizzabili. Anche se qualcuno ne ha ancora nostalgia, oggi non si può più considerare l'insegnante una specie di sacerdote laico, detentore di una verità rivelata trasmissibile come fosse un sacramento. E' impossibile difendere l'idea che un'"ordinazione" ricevuta a

inizio carriera garantisca per sempre l'autorità di imporre le mani a generazioni di allievi per trasmettere loro le conoscenze in modo immutabile. In un mondo in cui tutto va molto velocemente e in cui la formazione continua è diventata una necessità e un progetto in vista di più mobilità e giustizia sociale, a meno di perdere credibilità l'insegnante non può rivendicare uno *status* di eccezione, sostenere il carattere atemporale delle sue competenze e ostentare indifferenza di fronte all'emergere di nuovi contesti, nuove problematiche, nuove esigenze.

Gli insegnanti non esercitano il proprio mestiere indipendentemente dal contesto generale. Questo contesto è segnato dalla prevalenza di quello che i filosofi come Marcel Gauchet chiamano l'“individualismo sociale” (*La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, TEL, 2002). Non si tratta di stigmatizzare, con un atteggiamento di moralismo nostalgico, i comportamenti dei nostri contemporanei. Pensatori come Norbert Elias hanno dimostrato che l'individualizzazione dei comportamenti è legata all'emancipazione dall'onnipotenza del gruppo, alla necessaria specializzazione dei compiti nell'organizzazione sociale e all'emergere della differenziazione individuale (*La société des individus*, Paris, Fayard, 1991). Si tratta semplicemente di prendere atto della fine delle società religiose che, essendo strutturate attorno ad un'indiscutibile verticalità, trasmettevano ai loro attori una parte dell'autorità proteggendoli da qualsiasi dubbio sulla loro legittimità. Si deve giudicare positivamente la fine di queste società, teocrazie religiose o atee, in cui quando si poneva, anche timidamente, la questione della legittimità del potere, si era condannati come eretici o dissidenti. Si deve però anche ammettere che tutto ciò in educazione lo paghiamo a caro prezzo. Guy Coq si domanda se la democrazia non renda, in un certo senso, impossibile l'educazione (*La démocratie ne rendelle pas l'éducation impossible ?*, Paris, Parole et Silence, 1999). Nel momento in cui non c'è più consenso sui valori e che tutte le singole esperienze sono da considerarsi legittime e rispettabili, le istituzioni educative vengono a mancare di stabili punti di riferimento. A causa di questa mancanza, solo le strategie individuali sembrano aver diritto di cittadinanza: i genitori, non tanto le famiglie in generale, sviluppano comportamenti da “consumatori di scuola” che li portano ad avere dubbi sulla competenza e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dei loro figli.

Tra gli elementi determinanti del contesto, si deve anche segnalare il venir meno del consenso su “ciò che è utile insegnare”. Una volta era scontato che, insieme all'educazione familiare e ai dispositivi di formazione tecnica e professionale che funzionavano soprattutto per imitazione, la Scuola doveva trasmettere, secondo la bella espressione di Ernest Renan, “le belle cose ricevute in eredità dalla storia dell'uomo”. Questa condizione appartiene ormai al passato. Da una parte, perché le

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

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

verticalità che fondi l'autorità si naviga a vista accontentandosi di sopravvivere schivando i colpi che arrivano da ogni parte.

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

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

soggetto”. Ciò che caratterizza sia la cultura che il soggetto, è che entrambi sono un tutto che non può essere ridotto alla somma delle parti. Una cultura non può essere ridotta al complesso dei saperi di cui si occupa. Analogamente, il soggetto non può essere ridotto all’insieme delle competenze da lui acquisite.

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

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

### **Una crisi che potrebbe essere un’opportunità?**

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

Non bisogna però farsi rinchiudere nell’alternativa ineluttabile tra tirannia e caos. Almeno come ipotesi di lavoro possiamo aspirare a qualcosa d’altro: una linea di confine tra la dittatura e la guerra civile, tra il dispotismo del *pater familias* e la riduzione della famiglia a un conflitto permanente di individualità, tra l’insegnante sacerdote e l’insegnante amico,

tra l'educazione come normalizzazione e la rinuncia all'educazione. Nessuno vorrebbe rivedere le atrocità che hanno insanguinato l'ex Jugoslavia ma neppure ci si augura il ritorno di un despota con la scusa che sarebbe comunque capace di contenere le forze centrifughe dei comunitarismi etnici e religiosi. Non si può accettare che la famiglia si riduca a un insieme di persone che entrano in conflitto tra loro per l'utilizzo del frigorifero o della lavatrice. Sarebbe questa una ragione sufficiente per rimpiangere una concezione della famiglia in cui il maschio impone i propri desideri, con figli sistematicamente ridotti al silenzio durante i pasti comuni? Nessuno si può augurare che si realizzino situazioni in cui l'insegnante viene disprezzato o aggredito. E' una ragione sufficiente per tornare agli antichi rituali, ai tempi in cui gli allievi, accuratamente selezionati durante la carriera scolastica, riuscivano solo se a scuola sapevano annoiarsi educatamente? Nessuno di noi approva il lassismo generalizzato, l'assenza di norme, la demagogia sistematica nei confronti dei giovani (mi corre l'obbligo di precisarlo visto il processo alle intenzioni fatto spesso agli educatori e alla pedagogia da parte di persone che neppure li leggono). Possiamo però sostenere che l'accumulo delle sanzioni sia sufficiente a formare i giovani alla padronanza di sé e allo spirito di riflessione? Non ci resta dunque che cercare una via intermedia tra la nostalgia dell'autoritarismo e il conflitto continuo. Stiamo vivendo una situazione nuova che forse può essere l'occasione per fare qualche passo avanti verso un nuovo patto sociale. Invece di disperarci per la prevalenza degli interessi individuali e comunitari, potremmo interrogarci sulla formidabile opportunità che si apre per tentare di costruire insieme un "bene comune". Il fatto che questo bene comune non sia più imposto dall'alto da un potere teocratico, veicolato da "sacerdoti" ben formati e sottomessi, può generare terribili rischi ma anche occasioni di costruire un'altra forma di verticalità. Dobbiamo far fronte a ciò che Milan Kundera ha giustamente chiamato "l'insostenibile leggerezza dell'essere". Oggi avanziamo in assenza di grandi racconti fondativi e di una trascendenza universalmente condivisa. Come ha scritto Antonio Machado, non c'è alcuna strada da percorrere, dobbiamo costruirla camminando: "Caminante, son tus huellas el camino, y nada mas; se hace el camino al andar. Al andar se hace el camino... ». O ancora, come spiega Claude Lefort,: « La democrazia è una forma di società in cui gli uomini riconoscono che non c'è un garante ultimo dell'ordine sociale .... in cui gli uomini accettano di vivere nell'incertezza. In queste condizioni il luogo del potere è visto come un luogo vuoto. Se il luogo è vuoto, non c'è concentrazione tra il potere, la legge e il sapere né assicurazione sui loro fondamenti. L'esercizio del potere è oggetto di interminabili discussioni. Le avventure dei regimi totalitari ci hanno fatto comprendere quale attrattiva eserciti il

dominio della burocrazia. Oggi a sfidare il potere democratico è l'espansione del mercato, che ha l'ambizione di produrre autoregolazione a livello globale » (*Le temps présent*, Belin, 2007 ; 991, 992).

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

In questo senso, non è tanto l'ideale democratico a rappresentare la verticalità ma ciò che rende possibile la democrazia: l'elaborazione e il miglioramento delle nostre istituzioni di "costruzione del bene comune", l'educazione dei nostri ragazzi perché possano vivere in queste istituzioni, farle vivere e farle crescere. La verticalità è la condizione di esistenza di un'orizzontalità che non sia mera guerra tra gli individui. La Scuola può rappresentare questa verticalità quando non la si riduce a un sistema sofisticato di gestione dei flussi o a una sovrapposizione di insegnamenti frammentati, ma la si considera un "programma culturale" nel senso definito da Jérôme Bruner e dalle esigenze che ho cercato di formulare in *Lettre à un jeune professeur* (Paris, ESF, 2005) : «Il programma di una scuola non si riduce alle materie che insegna. Sotto l'aspetto culturale, la disciplina principale di una scuola è la scuola stessa. E' così che gli allievi la vivono ed è questo che determina il senso che essa ha per loro».

Senza dubbio la difficoltà – Regis Debry l'ha individuata con chiarezza (*Aveuglantes Lumières*, Paris, Gallimard, 2006) – è che la verticalità ha un carattere formale e non regge la competizione con le trascendenze religiose, gli ideali politici tradizionali o gli idoli commerciali. Il "patriottismo costituzionale" proposto da Habermas non sembra che sia in grado di mobilitare le folle. Possiamo immaginare uomini che vanno a combattere per difendere una Nazione o una fede. Ci

sono persone che si sonoificate per combattere un oppressore. Oggi ci sono giovani che scalpitano per assistere a un concerto o meno giovani che si azzuffano negli stadi. Non ci si immagina invece cittadini che si mobilitino attivamente, scrivano inni e si impegnino in una battaglia pacifica e ostinata per difendere “le condizioni a priori della costituzione di uno spazio pubblico democratico”! La verticalità ha bisogno di incarnarsi in qualche cosa. Deve avere dei templi e dei sacerdoti, dei riti e delle feste, dei simboli e delle celebrazioni. In questo modo, utopia per utopia, sarebbe possibile che la Scuola, intesa in senso più largo rispetto alla forma scolastica tradizionale, si costruisse una verticalità che permetta al nostro mondo di non precipitare in conflitti scatenati da un’orizzontalità priva di punti di riferimento. Poiché non è possibile alcuna verticalità senza numi tutelari, crediamo che Jean Zay (1904 – 1944)<sup>1</sup>, ministro dell’Educazione Nazionale e delle Belle Arti del Fronte Popolare, possa essere uno di questi. A differenza di Jules Ferry<sup>2</sup>, che in Francia ci si ostina ad indicare come il riferimento educativo più alto ma che in realtà fu molto condizionato dalle contraddizioni del XIX secolo (Ferry unì in sé nazionalismo e colonialismo, spirito di rivalsa contro la Germania e paura dei comunisti), Jean Zay è un uomo che anticipa il XXI secolo. Zay vuole democratizzare l’accesso alla scuola ma comprende come tutto ciò sia impossibile senza un percorso di accompagnamento degli allievi e un autentico aiuto al lavoro personale. Egli crede nella forza della Scuola ma promuove anche movimenti di educazione popolare che completino la sua azione educativa organizzando incontri tra coetanei coordinati da giovani adulti che svolgono il ruolo di mediatori. Insiste sull’importanza della trasmissione del patrimonio culturale ma rende anche obbligatoria l’educazione fisica e sportiva, promuove i bibliobus per diffondere i libri e la radio scolastica. Zay crea anche la medicina scolastica e il Festival di Cannes, progetta il centro Nazionale della Ricerca Scientifica le Opere sociali per gli allievi in difficoltà. In sintesi, Jean Zay è un vero visionario perché raggruppa in un progetto coerente l’esigenza educativa in tutte le sue dimensioni come veicolo di democrazia.

In una società in cui trionfa l’individualismo, l’educazione potrebbe diventare il mezzo per giungere a una reale democrazia. Non è cosa facile, naturalmente, percorrere questa strada piena di insidie, in cui si deve riflettere ad ogni momento

---

<sup>1</sup> Jean Zay, ebreo alsaziano, fu Ministro delle Belle Arti e dell’Educazione Nazionale dal 1936 al 1939 con il Governo di sinistra del Fronte Popolare. Aderì alla lotta armata contro i nazisti. Fu assassinato nel 1944 da militanti di estrema destra.

<sup>2</sup> Jules Ferry (1832 – 1893) fu Ministro dell’Educazione Nazionale e poi primo Ministro della Repubblica Francese tra il 1879 e il 1885. In campo educativo è soprattutto noto per aver introdotto in Francia l’istruzione gratuita ed obbligatoria. A lui si deve anche la legge sulla laicità della Scuola.

sulla via da prendere: vere speranze e falsi amici, con malintesi ad ogni angolo. Il gatto e la volpe, come in Pinocchio, ci fanno continuamente prendere lucciole per lanterne, fino al punto da credere che Neill, l'autore del celebre *I liberi ragazzi di Summerhill*, sia più progressista di Baden Powell, il fondatore dello scoutismo, la cui immagine è stata ampiamente manipolata. Eppure Neill non fa altro che organizzare un' *enclave* libertaria in cui si recupera in seduzione ciò che è venuto a mancare in vincoli, mentre Baden Powell, con il sistema dei brevetti, che sarà poi ripreso da Celestin Freinet, ci presenta una concezione autenticamente educativa della valutazione come superamento di sé. Per denigrare la pedagogia si portano ad esempio alcune derive della non direttività quando invece bisognerebbe studiare come Makarenko, grazie alla rotazione sistematica dei compiti, riuscì ad evitare la chiusura in se stessi dei suoi ragazzi. Per fare in modo che l'autorità dell'insegnante sia “un'autorità che autorizza”, secondo l'espressione di Michel de Certeau (*L'invention du quotidien I - Arts de faire*, paris, Folio-Gallimard, 1990), ci manca un'idea chiara di ciò che potrebbe essere una vera “educazione alla democrazia”. Quale verticalità educativa può oggi fondare l'autorità dell'insegnante e legittimarla?

### **Gli insegnanti maestri di democrazia?**

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

Cominciamo sgombrando il campo da un malinteso piuttosto diffuso: la Scuola, sia a livello primario che secondario, non è un'istituzione democratica, se per democrazia si intende che gli allievi, gli insegnanti e il personale possono decidere insieme del suo funzionamento nel rispetto del principio un uomo un voto. Il rapporto asimmetrico tra allievi ed educatori è un dato costitutivo della scuola. Se gli allievi potessero esprimere la loro opinione sulla scuola allo stesso modo degli adulti, vorrebbe dire che sono già formati e dunque non avrebbero più bisogno di andare a scuola. La scuola è un luogo di formazione alla democrazia, cioè uno spazio-tempo in cui i minori imparano simultaneamente e indissociabilmente a pensare con la propria testa ed a vivere in una collettività al fine di pervenire a quella che Kant chiamava la maggiore età. Dico

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

Questa dialettica del noi e dell’io si esprime sotto forma di tensioni. Ho cercato di indagarle in modo sistematico in *La pédagogie entre le dire et le faire* (Paris, ESF éditeur, 1995-2007) e in *Faire l’École, faire la classe* (Paris, ESF éditeur, 2004-2008 – edizione italiana *Fare la Scuola, fare scuola*, Milano, Franco Angeli, 2015). Più recentemente, in *Pédagogie : le devoir de résister* (Paris, ESF éditeur, 2007-2008 edizione italiana *Pedagogia: il dovere di resistere*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2013) ho cercato di dimostrare come il lavoro su queste tensioni permetta di delineare una “pedagogia del soggetto”. Il soggetto può costruirsi se fa propria la tensione tra il principio di educabilità (ogni persona può apprendere e crescere) e il principio di libertà (Nessuno può costringere una persona ad apprendere e a crescere). Il soggetto può svilupparsi quando non mancano la trasmissione della cultura e la sua mobilitazione personale (senza la quale questa cultura resterebbe lettera morta). A questo proposito, Marcel Gauchet scrive: “Non serve a niente pretendere di inculcare in un’una persona le conoscenze che lo hanno preceduto e la cui anteriorità non può essere negata. C’è dunque l’obbligo di farle proprie. L’arte educativa è destinata a muoversi tra queste due dimensioni contrastanti. Il suo compito è la ricerca del termine medio tra queste due dimensioni, entrambe inevitabili, con le opposte esigenze che si portano dietro: promuovere nell’allievo un’appropriazione personale rendendolo al contempo consapevole del carattere necessario dell’anteriorità delle conoscenze. La ricerca di questo difficile equilibrio è ciò che potrà dare piena giustificazione alla funzione mediatrice dell’insegnamento” (M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *Conditions de l’éducation*, Paris, Stock, 2008, 91). Marcel Gauchet non giunge ad affermare che questa funzione mediatrice è ciò che può permettere alla nostra istituzione

scolastica di aiutare le persone ad andare oltre lo scatenarsi disordinato dell'individualismo sociale. Per quanto mi consta, credo sia possibile indagare seriamente anche questa ipotesi.

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

Il principio fondante un'educazione alla democrazia si trova in questa osservazione (non priva di qualche accento patetico) di Hans Georg Gadamer: "Quello assegnato ad ogni uomo in ogni momento è un compito gigantesco. Si tratta di tenere sotto controllo le proprie prevenzioni, i propri desideri, le proprie pulsioni, le proprie speranze ed interessi, in modo tale che l'altro non diventi invisibile o che resti tale. Quello che non è facile da comprendere è che si possa dar ragione all'altro, che si possa aver torto entrando così in contraddizione con se stesso e i propri interessi" (Hans Georg Gadamer, *L'eredità dell'Europa*, Torino, Einaudi, 1991). Tutto ciò non è facile da comprendere e ancor meno da mettere in atto. Ciò richiede una determinazione e uno sforzo che ogni democrazia, se non vuole danneggiare se stessa, deve possedere e trasmettere. E' questa trasmissibilità che, dopo Pestalozzi, ricerca la moderna pedagogia.

Da Ferdinand Buisson a Germaine Tortel, da John Dewey a Marta Mata la pedagogia ci indica tre modalità per trasmettere questa capacità di costruzione-alterazione in cui l'individuo diventa soggetto in una collettività: il metodo sperimentale, che insegna a fare ipotesi e a verificarle; la ricerca documentaria, che ci aiuta a consultare i documenti, a sapere chi parla, quando e come, a confrontare i punti di vista e ad individuare le invarianti; infine, la pratica creativa, che insegna al soggetto ad esprimere in forma simbolica ciò che possiede nell'intimo rinviando a ciò che è più universale. Riunite nell'espressione *passe-partout* "metodi attivi", queste modalità sono ancor oggi molto utili.

Oggi è importante collocarle all'interno di tre tematiche recentemente aggiornate grazie alle ricerche in campo pedagogico: la questione dell'apprendimento, quella del lavoro e quella del senso.

- Sulle orme di Piaget e di Vygotsky e grazie agli apporti di ricercatori come Jean-Pierre Astolfi (*La saveur des savoirs*, Paris, ESF éditeur, 2008), oggi siamo in grado di comprendere meglio come l'apprendimento non si possa realizzare per decreto utilizzando dispositivi meramente trasmissivi. L'apprendimento si realizza a livello del singolo individuo quando una situazione didattica che gli viene proposta (si tratti di un contesto sperimentale, di una lezione, di una situazione individuale o collettiva) può essere colta dalla sua mente come occasione di maturazione cognitiva. Perché possa essere efficace deve essere accompagnata da consegne precise ed intellegibili, da materiali accessibili e da un'attività mentale che faccia interagire le consegne con i materiali. E' questa attività mentale a promuovere l'apprendimento. Non c'è vera formazione democratica e alla democrazia se non ci si sforza di lottare contro l'aleatorietà degli apprendimenti lavorando in modo sistematico su situazioni diverse tra loro e ponendosi il problema del modo in cui ogni allievo affronta le questioni.
- A proposito del lavoro, grazie alle ricerche svolte dai didattici e alle raccomandazione del gruppo ESCOL dell'Università Paris 8 Saint Denis (Stéphane Bonnery, *La construction des différences et des inégalités scolaires*, Paris, La Dispute, 2007), sappiamo quanto sia importante distinguere il compito dall'obiettivo. Il compito è visibile e facilmente valutabile, ma è effimero. La sua riuscita non sempre permette di concludere che sia avvenuto l'apprendimento. L'obiettivo all'inizio è invisibile. Per essere veramente raggiunto, esso richiede il riutilizzo in un altro contesto e dunque la capacità di formalizzare mentalmente – più o meno esplicitamente – “ciò che era necessario apprendere”. I “buoni allievi”, quelli che hanno la fortuna di avere a disposizione un ambiente familiare favorevole, non si fermano al compito e sanno che saranno valutati in base a quello che hanno capito. Al contrario, gli allievi più in difficoltà e a rischio, una volta realizzato il compito, pensano di aver onorato il loro contratto con la scuola. Il rapporto con il lavoro a scuola è un'autentica sfida pedagogica. Finché si accetterà che alcuni allievi si ritengano soddisfatti da una concezione meccanica del lavoro in cui il *fare* oscura il *comprendere*, non si potrà pensare di aver formato dei cittadini.
- A proposito del senso, se ci collochiamo nella prospettiva delineata da Serge Boimare (*Libérer le désir*

*de savoir chez l'enfant*, Paris, Dunod, 2008), ci liberiamo da una visione semplicistica delle cose: il senso non può essere ridotto a ciò che sarà utile all'allievo nella vita quotidiana. Si correrebbe, in questo caso, un doppio rischio: quello di una chiusura nella concretezza che blocca ogni forma di astrazione e quello di una limitazione a conoscenze di basso livello tassonomico per tutti coloro che hanno un campo limitato di esperienze sociali e personali. Abbiamo da tempo imparato a liberarci da una concezione riduttiva della motivazione secondo cui converrebbe sempre mettere in relazione le proposte pedagogiche con esplicativi interessi degli allievi. Possiamo osservare quanto tutto ciò ci riporti alle disuguaglianze e sottostimi il potere attrattivo della cultura. Le attività migliori in pedagogia si sforzano di mobilitare l'intelligenza degli allievi su conoscenze complesse scommettendo sul loro potere euristico e antropologico. Facendo emergere come queste conoscenze rimandino a problemi essenziali che gli uomini si sono posti e che sono riusciti, se non a risolvere, almeno a comprendere, possiamo restituire loro la capacità di emancipare le persone che le fanno proprie. Attribuire una priorità alla dimensione culturale delle conoscenze rispetto alla loro "utilità scolastica" è un'esigenza fondamentale. In questo modo si può pervenire al godimento del comprendere che vede nella ricerca della precisione, dell'esattezza e della verità il fulcro dell'attività scolastica<sup>3</sup>. Così si contribuisce a formare cittadini capaci di superare i pregiudizi e di vivere nella loro vita i percorsi di apprendimento come un'avventura di emancipazione e non come un assoggettamento a persone ritenute più capaci e "dotate di sapere".

Si sarà potuto notare che non ho messo in primo piano tra le conoscenze richieste per la formazione alla democrazia i dispositivi tradizionalmente utilizzati a questo scopo in campo pedagogico, come i consigli degli allievi, le attività sui regolamenti e le sanzioni, la vita a scuola, ecc., tutti dispositivi che fanno parte di quello che normalmente si chiama "socializzazione". Due sono le ragioni di questa scelta. In primo luogo, come ci spiega Antonio Novoa prendendo l'esempio del Brasile (che può essere esteso ad altri contesti), c'è il pericolo che le nostre istituzioni scolastiche si suddividano in due blocchi: uno per istruire i benestanti, l'altro per pacificare i "barbari". Questa tentazione di "addomesticare" gli allievi difficili attraverso metodi attivi separati dagli

---

<sup>3</sup> Sull'importanza di mettere al centro dell'organizzazione scolastica le esigenze di esattezza, precisione e verità v. Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola*, cit., pp. 68 – 71.

apprendimenti mi sembra molto grave e colma di rischi. Penso che non sia possibile promuovere la socializzazione senza un contenuto. La socializzazione si realizza a partire dagli apprendimenti e attraverso di essi. Il dibattito democratico è costruttivo se lavora su conoscenze e su scenari possibili. Spesso si tende a pensare che il dibattito democratico si attivi con un'improvvisa discussione, quasi “a vuoto”. Niente di più falso. I veri dibattiti democratici si sviluppano quando si discute di qualche cosa, più spesso a partire da un testo scritto su cui si fa leva e che permette al pensiero di svilupparsi. Riempire il dibattito di contenuti non significa affatto mutilarlo. Lasciar intendere che si possa discutere di niente è pura illusione. Senza contenuti specifici la discussione è spesso sterile e si trasforma in una lotta senza tregua tra i suoi protagonisti. Tutto il contrario di ciò che potrebbe realizzare una vera democrazia.

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

- *Differire* viene inteso in due sensi: sospendere il passaggio immediato all’azione ed esprimere la propria differenza, prendere il tempo della riflessione e distaccarsi dalle immagini che ci si porta dietro o dagli stereotipi che offrono un’identità a buon mercato. Differire per tenere a distanza sia il pulsionale che il fusionale.
- *Comprendere*, nel senso più forte del termine, cioè giungere alla comprensione degli esseri e delle cose, far proprie e costruire conoscenze che rendono il mondo più comprensibile, pensare per non essere costretti a vivere in un cieco pragmatismo. Comprendere per distanziarsi sia dalla facilità dello slogan che dall’efficacia a breve termine delle ricette.
- *Mettere in discussione*, senza peraltro alimentare il conflitto. Mettere in discussione per articolare i saperi e le scelte di valore, le conoscenze oggettive e i probabili scenari; spostare i punti di vista, interrogare le possibilità, anticipare le obiezioni; dialogare sempre con gli altri e con se stessi per non rinchiudersi nel dogmatismo della solitudine. Mettere in discussione per tenere a distanza sia il rifiuto immediato che la siderazione ipnotica.

In questo modo, abbiamo almeno a disposizione una “morale provvisoria” per una pedagogia verso la democrazia. A partire da qui, si possono interrogare le pratiche educative: sono necessari dei rituali per imparare a differire? Le pratiche propongono sfide intellettuali abbastanza forti da mobilitare l’intelligenza degli allievi? Le pratiche integrano tempi di interazione regolata in modo che i punti di vista possano esprimersi senza permanente conflittualità al fine di giungere a maggior precisione, esattezza e verità? Ancor più concretamente, sono previsti tempi di silenzio che permettano di riflettere, dispositivi che impongano di rinviare la formulazione di un’opinione o di una proposta? Sono previsti momenti di condivisione in cui l’insegnante indaga il proprio sapere mentre lo espone, combattuto tra il desiderio di renderlo accessibile e quello di farne apprezzare il piacere? Sono previsti momenti di lavoro di gruppo in cui ciascuno viene messo alla prova in ruoli e

posture diversi, in cui vengono discussi testi e documenti e si impara a poco a poco a costruire un “mondo comune”?

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

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

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

La vera questione, la questione democratica e di cittadinanza per eccellenza, è quella della qualità del servizio pubblico, pensato come istituzione dedicata al “bene comune dell’educazione”. In una democrazia, gli interessi individuali sono pienamente legittimi, è a partire da essi che si costruisce il bene comune, in un lavoro paziente di confronto e di

invenzione. La Scuola non deve sfuggire a questa regola. Non si possono escludere i genitori relegandoli al ruolo di utenti o semplicemente affidando loro in modo condiscendente e paternalistico un ruolo di scarso rilievo. Se nella Scuola, luogo dell’istituzione pubblica, i genitori-cittadini non vengono coinvolti, non ci si deve stupire che i genitori - consumatori cerchino di acquisire un potere negoziale nei confronti delle scuole utilizzando il privato o favorendo la concorrenza tra di esse.

In questo campo, si potrebbe far riferimento a qualche stimolante prospettiva come quella delineata tempo fa da Bertrand Schwartz quando parlava di “pedagogia della disfunzione” (*Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte, 1997). Le disfunzioni, spiegava, sono ciò che aiuta un’istituzione a progredire quando il servizio non viene scaricato all’esterno. Quando ci sono disfunzioni, l’istituzione deve sempre aprire spazi di dialogo e soprattutto di elaborazione di soluzioni comuni. Questo sarebbe un bel progetto per “servizio pubblico educativo” degno di questo nome. Un Scuola in cui anche una sola famiglia fosse costretta a cercare a proprie spese una soluzione al di fuori della Scuola non sarebbe un vero servizio pubblico. Questo lavoro con i genitori-cittadini, lungi dal compromettere o dal minare l’autorità dell’insegnante, come a volte si crede, la rinforzerebbe e la legittimerebbe. Questo lavoro eviterebbe anche che gli allievi mettano in continuazione in contrasto le diverse istanze educative. Contribuirebbe, infine, ad investire gli insegnanti di un compito molto chiaro: essere dei “servitori pubblici” in un “servizio pubblico di educazione”.

(*Traduzione di Enrico Bottero*)