

Scuola materna, prima scuola

Philippe Meirieu
Professeur à l'université LUMIERE-Lyon 2
France

Philippe Meirieu, pedagogista francese autore di numerosi opere, alcune delle quali tradotte anche in italiano, professore di Scienze dell'educazione all'Università Lumière Lyon II, ha svolto un interessante intervento il 5 luglio 2008 a Tarbes in occasione del Congresso dell'Associazione generale degli insegnanti di scuola materna dell'insegnamento pubblico (AGEEM)). L'AGEEM, fondata nel 1921, ha per obiettivo l'approfondimento di tematiche educative al fine di sostenere l'intervento educativo nelle scuole materne pubbliche francesi. In particolare. L'Associazione intende far conoscere a tutta la scuola le esperienze innovative più significative orientate al rispetto dei bisogni specifici dei bambini della fascia di età 2 – 6 anni (cfr. <http://www.ageem5962.com>). L'intervento di Meirieu, che qui presentiamo tradotto in lingua italiana suddiviso in due parti (la seconda sarà pubblicata nel prossimo numero), è disponibile in lingua francese sia sul nostro sito che sul sito curato dallo stesso Meirieu (www.meirieu.com). Il pedagogista francese tocca alcuni basilari temi educativi: la dialettica continuità / discontinuità nella crescita del bambino, il rapporto tra ruolo dello sviluppo endogeno e ruolo degli interventi educativi esterni (con il rischio, di stretta attualità, di una separazione delle conoscenze tecniche dallo sviluppo globale della persona), lo stretto rapporto esistente tra apprendimenti di tipo cognitivo e rituali di vita collettiva (il "vivere insieme"), la questione della disciplina (oggi di particolare attualità sia in Francia che in Italia), la crescita del soggetto in rapporto alla conquista della padronanza di sé. L'intervento si conclude con un appello al ruolo centrale della scuola, e in particolare della scuola materna, come servizio pubblico, oggi sotto attacco a causa di politiche nazionali che si affidano sempre più alle presunte virtù della concorrenza per mascherare il loro progressivo disimpegno sul terreno educativo

Enrico Bottero

-o0o-

Sono qui prima di tutto per testimoniare la mia solidarietà nei vostri confronti e la mia ammirazione per la vostra attività educativa. Le mie ricerche, in particolare in materia di apprendimento, si sono orientate soprattutto sulla fine della scuola primaria, la scuola media e la scuola superiore. Nondimeno, più di una volta nel corso della mia vita professionale ho avuto l'occasione di osservare da vicino ciò che accade nella scuola materna, grazie soprattutto ai molti studenti e studentesse che hanno lavorato con me sulle scienze dell'educazione e che provenivano dalla scuola dell'infanzia e ai convegni e alle attività organizzate dalla vostra associazione a cui ho partecipato. Più di recente, mi sono occupato di scuola materna occasione di un certo numero di trasmissioni che

abbiamo avuto il piacere e la possibilità di trasmettere sul canale televisivo educativo in cui opero (www.capcanal.com).

Ci tenevo a intitolare il mio intervento “Scuola materna, prima scuola” (*Ecole maternelle, école première*). Prima di tutto perché, a rischio di scandalizzarvi e malgrado il rispetto che ho per Pauline Kergomard, credo che l’espressione “scuola materna” sia obsoleta. Ritengo sia legata a un’epoca ormai trascorsa in cui l’educazione della prima infanzia era considerato compito solo femminile e in modo particolare delle madri. Per di più credo si tratti di una formula generatrice di malintesi: con essa si lascia intendere che questa scuola prolungherebbe semplicemente l’azione della famiglia e resterebbe condizionata da una pedagogia dell’affettività. Per alcuni, poi, la nozione di scuola materna rinvia a una sorta di modello intermedio. Non si tratterebbe di una scuola a tutti gli effetti, ma di una forma di scuola destinata a restare nel “pre”: pre-apprendimento, pre-scolare, pre-sociale, ecc. Io credo che sia necessario riconoscere alla scuola materna francese uno statuto di vera scuola e allo stesso tempo uno statuto di scuola che fonda la scolarizzazione. E’ per queste ragioni che propongo di chiamarla “prima scuola” (*école première*) e vi suggerisco di accogliere questa proposta. “Prima scuola” significa che cronologicamente è *la prima delle scuole*, ma anche che è *in primo luogo una scuola* e una scuola essenziale sia per il successo scolastico del bambino che per la costruzione di una società democratica più giusta e solidale.

Per illustrare questa proposta, vorrei svolgere quattro tipi di osservazioni a proposito di altrettante sfide fondamentali. Innanzitutto, prenderò in considerazione la scuola materna nel suo quadro istituzionale mettendo in luce gli aspetti di continuità e di rottura che sono alla base di ogni vera educazione. In seguito prenderò in esame la scuola materna come luogo di un’attività educativa capace di dialettizzare lo sviluppo e gli apprendimenti. Quindi svolgerò alcune considerazioni sull’interazione, fondamentale nella scuola materna, tra il vivere insieme e lo sviluppo delle conoscenze. Infine, insisterò su ciò che mi sta particolarmente a cuore in questo momento: la scuola materna come luogo della formazione di un bambino-soggetto, a dispetto di ogni tentazione di riduzione del bambino a mero oggetto.

La scuola materna: continuità e rottura

Il filosofo Alain ha condannato esplicitamente una scuola troppo affettiva. Egli affermava con forza che la scuola dovrebbe rompere con l’universo familiare, offrire al bambino una salutare indifferenza, costruire un clima che permetta l’esercizio sereno della ragione universale. I suoi slogan possono, naturalmente, essere considerati eccessivi e in scarsa sintonia con la sensibilità contemporanea. Tuttavia, nelle affermazioni di Alain c’è qualcosa di profondamente esatto e tuttora di attualità. La scuola non è la famiglia. E’ un’istituzione orientata a superare le storie dei singoli e le affinità elettive. La scuola non è una “comunità”, se per comunità si intende il luogo che riunisce le persone legate tra loro da forze centripete e che condividono gusti, convinzioni ideologiche o religiose, che si scelgono reciprocamente per vivere insieme un’esperienza di vita collettiva. La scuola è una società in cui si apprende a vivere e lavorare insieme indipendentemente dalle nostre affinità. Non fraintendiamo: le comunità hanno evidentemente il diritto di esistere. Noi non potremmo vivere senza un legame comunitario. Tuttavia una società richiede anche la presenza di luoghi in cui le persone lavorano insieme, rispettano le loro differenze, rinunciano a invadere lo spazio pubblico con le loro preoccupazioni private e tentano di costruire e rispettare le regole che appartengono all’interesse collettivo. Se è vero che l’esistenza di comunità è cosa perfettamente normale, è anche vero che una scuola fondata su un modello comunitario sarebbe del tutto in contrasto con l’ideale repubblicano.

E' per questa ragione che uno dei valori primari della scuola è la composizione casuale delle classi : una classe è un insieme di persone che non si scelgono tra loro. E' anche un bene che non si scelgano perché la casualità è un valore (si vedano, ad esempio, le Corti d'Assise della Repubblica) essendo l'espressione stessa del progetto repubblicano e dell'ambizione democratica: costruire un collettivo superando le affinità psicologiche, sociologiche e ideologiche. Bisogna insistere su questo punto perché si sostiene troppo, un po' dovunque, il punto di vista di una scuola materna fondata sull'affettività il cui obiettivo principale sarebbe quello di star bene insieme. Naturalmente non si tratta certo di rovesciare le cose. A scuola non ci si propone di star male insieme né, a maggior ragione, di coltivare i conflitti. Nondimeno il progetto della scuola francese – compreso quello della scuola materna che ne è una componente essenziale – non è centrato sull'obiettivo che i bambini vivano bene insieme. Ciò che è importante è che si ritrovino in uno spazio pubblico nel quale possano giungere a *vivere insieme per apprendere insieme*, il che non è proprio la stessa cosa.

A questo scopo la scuola materna è un luogo decisivo e gioca un ruolo fondamentale. Essa segna una rottura con la comunità familiare o sociale. Affinché questa rottura sia accettata e resa costruttiva, la scuola deve farne un oggetto di impegno specifico, collocarla all'interno di un percorso, fare in modo che non sia vissuta come violenza, sradicamento, tradimento ma piuttosto come un modo di crescere, di scoprire nuovi modi di vita e nuovi orizzonti che permetteranno di ritornare nello spazio comunitario più ricchi e più liberi.

E' per questa ragione che la scuola materna riconosce l'alunno come "un bambino della famiglia" ma lo tratta come "un bambino della società". Essa gestisce questo passaggio, costruisce questa transizione e fa in modo che ogni alunno la viva al meglio. Per questo bisogna accogliere ogni bambino così com'è, senza costringerlo ad abdicare alla propria identità, ma aiutandolo ad accettare le regole che un collettivo dotato di un proprio progetto (in questo caso "apprendere insieme") deve imporre a ognuno dei suoi membri. C'è dunque una rottura, ma essa è possibile (è il paradosso di ogni rottura) solo se viene collocata all'interno di una continuità. Senza continuità la rottura diviene normalizzazione dall'esterno, imposizione di un'abdicazione del proprio io, ciò che provocherebbe, immancabilmente, un senso di persecuzione e un ripiegamento identitario.

Un tempo l'educatore portava il bambino dal precettore, al di fuori della cerchia familiare. L'"accompagnamento" consiste nel passare da un mondo all'altro, percorrere il cammino che conduce verso l'alterità, favorire la separazione, esorcizzare le paure, facilitare l'elaborazione del lutto da parte di un soggetto che, spesso con dolore, scopre che non solo non è al centro del proprio nido ma che il proprio nido non è al centro del mondo. In questo modo, la rottura non è possibile che nell'ambito di una continuità, dato che l'evoluzione del bambino non è una successione di metamorfosi miracolose decise dagli adulti ma un'interazione complessa, che si produce nel tempo, tra un soggetto e un contesto, una persona singola e le sue nuove esperienze, un bambino e i suoi apprendimenti. E' il bambino reale, così come ci arriva a scuola, che impara e viene trasformato dagli apprendimenti. La sua identità si costruisce in una relazione con l'alterità, relazione che l'educazione deve accompagnare affinché non susciti ripiegamento su di sé o rigetto. Per definizione, noi apprendiamo dall'altro. Ciò accade quando si accetta di lasciarsi "alterare" da lui, di confrontare ciò che si pensa con ciò che lui dice, ciò che noi siamo con ciò che lui è. L'"alterazione" è possibile solo se si resta così se stessi da non temere di essere annullati dall'interlocuzione con l'altro e se ci si apre a lui almeno per capire che cosa ci può portare.

In realtà, la scoperta dell'alterità costituisce il nucleo centrale del processo educativo. Apprendere è lasciarsi prendere da e nell'alterità. E' scoprire e accettare che ci sono persone che appartengono ad altre famiglie, ad altri quartieri, ad altri comuni, ad altri

paesi. Sta anche nel fatto che queste persone possano vivere diversamente da noi, non parlare come noi, non pensare come noi ma condividendo con noi la “condizione umana”. Apprendere è comprendere altre lingue, lingue che non si comprendono immediatamente ma di cui si tenta a poco a poco di squarciare il mistero: lingue straniere, lingua dell’astrazione matematica, lingue della creazione artistica, lingue elaborate dagli uomini nel corso della loro storia. Apprendere è ampliare progressivamente i confini del proprio pensiero, integrarvi elementi nuovi, sempre più distanti dalle nostre preoccupazioni immediate ma che permettono, via via, di comprendersi e di comprendere il mondo. Tutto il movimento dell’ “Educazione Nuova”, da Claparède a Cousinet, da Wallon a Piaget, nonostante le differenze interne su molti aspetti, concorda nell’affermare l’importanza psicosociale, cognitiva e sociale di questo approccio. E’ lo stesso movimento che vediamo all’opera nel lavoro di decentramento che investe il bambino quando cerca di comprendere ciò che spinge un compagno ad agire diversamente da lui, come pure nella ricerca scientifica che si impegna a creare modelli originali capaci di integrare elementi nuovi o nella decisione democratica che cerca di superare gli interessi individuali per individuare ciò che è di competenza del “bene comune”.

Vediamo dunque fino a che punto la scuola materna è una “prima scuola” e, ancor più, una “scuola principe”, matrice, in un certo senso, degli obiettivi e del compito della nostra istituzione scolastica. Essa opera sull’articolazione fondamentale di sviluppo personale, sociale e politico, sul più vicino, sul più concreto, sul più vivo.

Per essere più precisi, e a rischio di essere presi in giro da qualche mente raffinata come quelle che scrivono le leggi sulla scuola, si potrebbe dimostrare che nulla è più centrale in educazione (e non solo in senso simbolico) che agire con discernimento su questioni in apparenza insignificanti come il ciuccio o l’orsacchiotto. Voi sapete bene quanto sia importante, a scuola, superare l’uso del ciuccio. Anche se può permettere, per un po’ di tempo, di assicurare la continuità tra la famiglia e la scuola, esso favorisce il ripiegamento del bambino su se stesso, impedisce la comunicazione e di accedere al linguaggio, a tutti i linguaggi. Il ciuccio è ciò che impedisce di entrare in relazione con l’altro perché riconduce al piacere della bocca e rinchiude nel godimento narcisistico orale. Non si può ovviamente, eliminare il ciuccio con violenza ma bisogna insegnare gradualmente a farne a meno. Questo è un vero impegno professionale. Osservando i numerosi adulti o adolescenti aggrappati ai loro ciucci simbolici – protesi tecnologiche o sostanze chimiche – non ci si può che dispiacere del modo in cui oggi viene derisa l’opera degli insegnanti e delle insegnanti della scuola materna. Al contrario, bisognerebbe dimostrare a che livello sia decisiva, in particolare quando permette di passare dal ciuccio all’orsacchiotto. L’orsacchiotto è un oggetto personale che ci si porta dietro ed è separato dal proprio corpo. E’ qualcosa che si può mostrare, di cui si può parlare e da cui si impara a staccarsi senza peraltro abbandonarlo completamente. L’orsacchiotto instaura una relazione mentre il ciuccio isola.

Al di là di questi aspetti c’è tutta l’opera di cui si fa carico la scuola materna a proposito del rapporto scuola – famiglia: portare qualcosa da casa a scuola e da scuola a casa, discutere, in ciascuno dei due contesti, di ciò che ci si è portati dietro, comprendere ciò che si può portare o no. Tutto ciò permette di far dialogare tra loro, e insieme distinguere, lo spazio privato e lo spazio pubblico. E’ questo un comportamento di fondamentale importanza, purtroppo non ancora del tutto acquisito perfino nella scuola media (nello stesso tempo, si ridicolizzano coloro che, nella scuola materna, si sforzano di metterne in luce l’importanza).

Infine, non si insisterà mai troppo sull’insieme degli apprendimenti che nella scuola materna devono permettere al bambino, una volta diventato alunno, di trovare a poco a poco la giusta distanza rispetto al mondo della famiglia. Ciò che è fondamentale è costruire la capacità di spiegare, di argomentare, di far vedere ciò che è riuscito a fare da

solo senza, d'altra parte, rifiutare le persone che ama. E' di aiuto all'emancipazione la possibilità di accedere alle conoscenze oggettive che non dipendono da una transazione affettiva ma da un'esigenza di precisione, di esattezza, di verità. Facendo ciò la scuola non fomenta affatto l'aggressività del bambino verso la sua famiglia. Al contrario, essa libera l'affettività dalle sue costrizioni normalizzatrici. Permette, nello stesso tempo, al bambino di non essere limitato alla sua appartenenza familiare e di poter vivere altrove, per mettersi in gioco, scoprendo il proprio sé.

Ecco dunque fino a che punto la scuola materna è una "prima scuola". Essa incarna al più alto livello il progetto di un'educazione dialettica, che articola continuità e rottura permettendo agli alunni di assumere se stessi, anche nei loro comportamenti più semplici, come soggetti allo stesso tempo radicati ed emancipati. La sfida è alta: soggetti senza radici cercano disperatamente la loro origine e ricadono spesso nella violenza e nella trasgressione, soggetti senza emancipazione diventano facilmente preda di tutte le spinte e di tutti i fanatismi.

La scuola materna al centro della dialettica tra sviluppo e apprendimento

Non riprendo qui il dibattito tra Vygotskij e Piaget sui rapporti tra sviluppo e apprendimento. E' una questione complessa. Vorrei semplicemente far notare fino a che punto su questo aspetto l'attuale situazione sia preoccupante e caricaturale. Forse abbiamo insistito troppo in questi ultimi anni, nei discorsi pedagogici, sullo sviluppo e il suo carattere endogeno. Forse abbiamo un po' abusato delle metafore campestri dello sbocciare, dei sensi e del giardiniere.

Per comprendere il senso e la portata di queste affermazioni bisognerebbe condurre una sottile analisi epistemologica dei testi, distinguere ciò che rimanda a referenti teorici da ciò che rappresenta una sorta di richiamo polemico, mettere in evidenza che la funzione della posizione "spontaneista" è di regolare la posizione volontarista richiamando così l'impossibilità di ridurre la crescita del bambino alle azioni che si esercitano su di lui e liberare le contraddizioni costruttive che aprono spazi all'inventività didattica. In breve, si tratta di osservare sia i discorsi che le pratiche con occhio attento. Si preferisce invece isolare qualche affermazione, estrapolarla dal suo contesto, esagerarne il valore allo scopo di screditare un lavoro di lunga data, gettare il dubbio su un'istituzione e il sospetto su una professione.

In realtà, chiunque avesse l'onestà di osservare da vicino la pedagogia della scuola materna così come si è sviluppata nel corso degli ultimi cinquant'anni, non può che constatare la crescita dell'attenzione nei confronti di un lavoro sempre più esigente sugli apprendimenti. Questo lavoro si è realizzato in dialettica continua con l'attenzione allo sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni e nella sua globalità. Ciò che ci viene proposto oggi è una falsa simmetria. Si prende spunto dalla denuncia di un presunto spontaneismo (che in realtà non è mai esistito) per dar spazio a una concezione tecnocratica in cui gli apprendimenti, ridotti alla sola sfera cognitiva e ai meccanismi operatori, sono privi di ogni preoccupazione connessa alle esigenze di sviluppo autonomo del soggetto. Fedele a una certa concezione delle neuroscienze, questo movimento di pensiero – al contrario delle metafore campestri - sviluppa la visione tradizionale dell' "uomo macchina", che oggi, in versione moderna, ci propone il "bambino computer".

Imbellita dagli orpelli di una modernità scienziata, questa concezione espelle la complessità delle ricerche su cui si lavora da tempo. Essa si fregia anche di una certa "obiettività accademica" al fine di sedurre un'opinione pubblica poco avvezza alle sfumature e all'analisi delle problematiche educative.

In questo modo, nonostante alcuni correttivi e un'introduzione benevola e mediatrice, i Programmi della scuola primaria del 2008¹ sono, sostanzialmente, un insieme

di obiettivi di conoscenze tecniche separate le une dalle altre, identificabili e valutabili indipendentemente da ogni progetto di sviluppo globale del bambino. Dopo un semplice accenno alla “la libertà pedagogica” ci si libera di ogni visione educativa e dei principi che potrebbero dare un senso a tutti gli apprendimenti collocandoli nel quadro di un approccio orientato alla liberazione del soggetto. La riduzione ai “fondamentali” diventa in realtà la rassegnazione alla riduzione dei compiti educativi, nei fatti un’espulsione di ciò che è veramente “fondamento”.

A parte il suo carattere intellettualmente discutibile, questa scelta è pedagogicamente molto pericolosa per diverse ragioni. In primo luogo, essa tende a trasformare l’insegnante in “prestatore di servizi”. La società (e le sue *lobbies* più potenti), attraverso il Ministero, fa delle richieste, si aggiungono nuovi apprendimenti e se ne eliminano altri. Agli insegnanti non tocca che eseguire. Essi sono solo veicoli di trasmissione delle richieste della società e devono rinunciare, contro la nostra tradizione repubblicana, a un’azione educativa coerente e in linea con la primaria esigenza posta dal movimento illuminista che recitava: “Ora pensa con la tua testa”. D’altra parte, questo programma - catalogo privilegia gli obiettivi oggi più valorizzati nella società senza tuttavia individuare i mezzi che permetterebbero di raggiungerli. Nessuno contesta il fatto che nella scuola primaria i bambini debbano imparare a leggere, scrivere, contare, acquisire una conoscenza della nostra storia e della scienza. C’è tuttavia un’enorme differenza tra l’imporre questi obiettivi come prioritari e il farne degli obiettivi cronologicamente e didatticamente primari. Gli educatori sanno bene che, se si tagliano i ponti, pochi bambini sapranno e potranno saltare l’ostacolo. D’altronde, in questa prospettiva, si riducono le conoscenze a ciò che l’Istituzione vuole e sa valutare, vale a dire, sfortunatamente, a ciò che è quantificabile. Finiscono così nel dimenticatoio aspetti essenziali che contribuiscono allo sviluppo del bambino nel campo psicomotorio e in quello dell’esperienza sensibile, culturale o sociale. All’orizzonte ciò che si profila è un insegnamento ridotto a un saper fare misurato da test “in tempo reale”, i cui risultati permetteranno di sviluppare strategie di consumo facendo riferimento al miglior rapporto qualità – prezzo. I genitori stessi si ispireranno a una logica puramente contabile. Molti lo fanno già fin d’ora. Loro si renderà insensibili, spesso addirittura refrattari, alla dimensione educativa della scuola, non esigendo altro che risultati immediati “in bei soldoni sonanti”. Sia loro che la società nel suo insieme saranno i veri perdenti, questo è certo. I più modesti verranno semplicemente imbrogliati poiché ignorano che la riuscita nella società si gioca anche in un “altrove culturale” a cui non potranno avviare i loro bambini perché la scuola l’avrà nel frattempo abbandonato. Per giustificare tutto ciò i tecnici di oggi riportano in auge vecchie concezioni da cui si pensava ci si fosse definitivamente liberati. Luc Ferry, ad esempio, imitato su questo argomento dai suoi successori, ha studiato attentamente l’opposizione tra gioco e lavoro, tra motivazione e sforzo. Egli rimprovera agli educatori di subordinare ogni attività di apprendimento autenticamente formativa all’azione volontaria del bambino e di inquinare demagogicamente i saperi con giochi seducenti o interessi superficiali. Contro queste tentazioni, a suo parere, si dovrebbero rivalutare gli esercizi formali e lo sforzo sistematico. Il lavoro, ingrato e laborioso, in primo luogo, le soddisfazioni verranno in seguito, al termine di un lungo percorso imposto dall’adulto. In questo contesto la motivazione non sarebbe più necessaria al fine di impegnare gli alunni nelle attività didattiche. D’altra parte essa non può emergere finché non viene attivata una dimensione interna al soggetto. La motivazione verrebbe solo dopo che l’insegnante ha indotto l’alunno a immergersi nei saperi e ad acquisirne le basi in modo meccanico. Si potrebbe sorridere di fronte a certe confusioni. A parte il fatto che questa “teoria” ignora gli apporti provenienti da studiosi molto diversi tra loro come Dewey o Wallon e che essa rifiuta sia l’idea di “pedagogia funzionale” sviluppata da Claparède che quella di “didattica antropologica” sostenuta da Chevallard, essa identifica, con stupefacente malafede,

“motivazione” e “mobilitazione”. Perché gli educatori non possano obiettare che gli esercizi devono essere sistematicamente correlati a motivazioni, si aggiunge che, affinché questi ultimi siano efficaci, gli alunni devono essere “mobilitati” sull’argomento. Si afferma poi, questa volta giustamente, che questa mobilitazione non è spontanea ma che tocca all’insegnante indurla. Il contrasto di posizioni sta proprio qui: ci troviamo di fronte a “intellettuali” e decisori per i quali l’addestramento deve precedere l’educazione. Secondo loro, è necessario in primo luogo mettere in movimento degli automatismi. Solo più tardi, in un momento non ben definito, ci si occuperà della persona nella sua complessità. Il motto è: “Lavorate, fate sforzi, forse un giorno sarete motivati e, solo allora, entrerete in una nuova fase, molto più autonoma, del vostro sviluppo”, oppure “Ripetete e recitate senza porvi domande! Verrà un giorno in cui, forse, potrete interessarvi a quello che state studiando”. In questo modo si condanna il gioco (identificato in modo semplicistico con la facilità e la rilassatezza) senza comprendere quanto esso sia strumento di costruzione del mondo simbolico, di apprendimento dei ruoli, di impegno sull’occupazione dello spazio e del tempo. Un impegno, comunque, necessario nel momento in cui “il bambino del desiderio” viene indotto a vampirizzare il suo ambiente, a esistere solo nell’immediatezza della pulsione a volere tutto subito, a non controllare i propri istinti. In realtà non c’è da una parte il gioco che sarebbe “distrazione” e dall’altra gli ambiti che permettono l’emergere della riflessione. Questi ambiti assumono elementi dal gioco e funzionano come dispositivi di apprendimento. Conosciamo tutti parecchi esempi in proposito. Non abbiatevene a male se sono costretto a ricordare banalità a tutti note. E’ necessario farlo, soprattutto quando, dietro la condanna del gioco, si nasconde l’ostilità nei confronti dell’insieme delle pratiche pedagogiche utilizzate nella scuola materna.

E’ bene ricordare, infine, che la caricatura di psicologia del bambino che oggi ci viene propinata al posto di un’autentica riflessione pedagogica è perfettamente coerente con il predominio sempre più globale del paradigma dell’ “uomo macchina” e del “corpo medicalizzato”. Ciò che si profila è la scomparsa di ogni intervento preventivo a vantaggio di attività sequenziali che, in caso di malfunzionamento, fanno sistematicamente appello a rimedi anch’essi di tipo sequenziale. Siamo di fronte all’egemonia del paradigma medico tradizionale, oggi messo in discussione dalla stessa medicina, e che funziona sulla semplice trilogia sintomo – diagnosi -rimedio.

Gli eventi e gli incidenti di un percorso che viene concepito come una corsa ad ostacoli rivelano senza dubbio un modello di tipo behaviorista. Sul modello della radioterapia, si interviene il più presto possibile: si cerca di distruggere le cellule maligne senza interessarsi all’equilibrio globale del bambino. In queste condizioni vengono di fatto rese impossibili sia la comprensione della complessità dello sviluppo che l’inventività educativa. Ci si affida al principio della monofattorialità mentre tutti i ricercatori oggi concordano sulla necessità di riconoscere la polifattorialità sia delle difficoltà di apprendimento che di quelle comportamentali. Viene rifiutato tutto ciò che non è soluzione immediata e mirata a un singolo problema quando si sa che lo sviluppo presuppone la presenza di un insieme di condizioni che interagiscono tra loro e contribuiscono a costituire o a ricostituire gli equilibri. In una parola, ci si rifiuta di pensare l’educazione in termini di politica di prevenzione. Come dire che ci si rifiuta di pensare l’educazione *tout court*.

Vediamo ora alcuni esempi che illustrano l’affermazione di questo paradigma antieducativo. Si osservi il modo con cui è stata affrontata la questione del sabato mattina². Si è tenuto conto di una questione sociale, certamente reale (ad esempio, i genitori separati e i problemi di custodia dei figli) ma senza considerare altre questioni non meno decisive, come il ritmo sonno \ veglia, l’inevitabile appesantimento di giornate scolastiche già molto faticose, la necessità di individuare momenti in cui sostenere le relazioni tra i genitori e la scuola, ecc. E che cosa pensare di una politica che pretende i

combattere l'insuccesso scolastico senza mai affrontare la questione essenziale della crescita della fatica richiesta ai bambini? Sappiamo bene che questa fatica è dovuta, tra le altre cose, alla *deregulation* del mercato televisivo che non si interroga sugli orari di diffusione dei programmi (si veda la collocazione in orari sempre più tardi dei programmi di *prime time*), né sul contenuto dei programmi destinati ai ragazzi o sulla diffusione dei cartoni animati la mattina, prima della scuola, ecc. Nessuno si scandalizza, d'altra parte, quando i canali privati che cercano di catturare il pubblico infantile del mattino decidono di eliminare i titoli di testa per bloccare i bambini davanti al televisore ed evitare che facciano *zapping* su un altro canale sfuggendo così alla pubblicità. Tutti ritengono che oggi i nostri alunni siano sovraeccitati, affaticati, essendo indotti a svegliarsi producendo adrenalina e mancando così di attenzione e concentrazione. Nonostante ciò, nessuno pensa di farsi delle domande sull' "ecologia mediatica". Speriamo che ci si occupi al più presto di questo problema, così come del riscaldamento globale, prima che i danni prodotti siano irreparabili.

Lungi dal sottoporre questi argomenti a una profonda riflessione collettiva, li si affronta quasi di nascosto con dispositivi di compensazione e di contenimento. In questo modo si mettono in atto azioni che di fatto sviano la questione, come nel caso del TDAH (problemi di deficit dell'attenzione e dell'iperattività). A partire dai testi nordamericani di Conners e Tremblay, si individuano dei malfunzionamenti e li si cura con la *Ritaline* © o il *Concerta* ©. Non si tratta di negare che, in certi casi, queste prescrizioni possano essere utili. Ciò che è in gioco è piuttosto il loro carattere sistematico. Di fronte a un bambino turbolento non si cerca più di proporgli dello sport, del teatro o un migliore equilibrio di vita. Più semplicemente, gli si prescrive un farmaco. Il principio stesso dei test impedisce, d'altronde, ogni intervento educativo per la semplice ragione che tutti gli *items* sono espressi in forma negativa e pertanto nessuna domanda può far emergere gli aspetti favorevoli di una proposta di attività. In realtà, oggi ci troviamo di fronte a una situazione strana e coerente allo stesso tempo. Sotto la spinta di forti interessi economici e con la nostra complicità si permette che prendano piede delle vere e proprie "macchine per distruggere l'apparato psichico dei giovani", secondo l'espressione di Bernard Stiegler e, allo stesso tempo, si sviluppano tecniche di contenimento per limitare i danni sociali di questa distruzione. In altre occasioni ho detto, e non me ne pento anche se l'espressione può sembrare eccessiva, che la nostra società si può riassumere in uno slogan: libertà assoluta per il mercato degli eccitanti, repressione totale nei confronti delle sue vittime.

Siamo così sconfitti due volte sul terreno educativo: non ci si fa carico preventivamente delle esigenze di uno sviluppo armonico del bambino e non si cerca di ristabilire con interventi educativi gli equilibri che sono stati compromessi. Sotto questo aspetto, la scuola materna costituisce un salutare focolaio di resistenza. Più che mai, su questo argomento, essa deve rivendicare il suo ruolo di *prima scuola*.

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

Se c'è qualcosa che ci può insegnare la storia della pedagogia (da Pestalozzi a Montessori, da Kergomard a Froebel, da Decroly a Freinet) è che non ci può essere acquisizione di conoscenze senza rituali di vita collettiva. Bisogna intendere questa indissociabilità in senso forte: i rituali di vita collettiva non sono semplicemente un fatto formale o le condizioni materiali che facilitano le cose, né sono semplici concessioni alla materialità della condizione umana. Essi sono strettamente legati alle acquisizioni di conoscenze in quanto contribuiscono a strutturarle. Nella mia ricerca mi sono dedicato molto a studiare il lavoro di gruppo. Ho potuto osservare che un gruppo non è solo un mezzo più "simpatico" o una facilitazione organizzativa per permettere l'acquisizione di

conoscenze: la struttura del gruppo e della comunicazione determina la natura dei saperi acquisiti attraverso le “reti di comunicazione” che instaura e le operazioni mentali che mette in atto. Non si impara la stessa cosa se si lavora in gruppo o individualmente (sempre che l’acquisizione individuale non sia una versione intrapsichica di interazioni collettive). Il collettivo struttura i saperi. Dunque a scuola questi ultimi devono essere indagati dal punto di vista del collettivo a cui sono correlati. In questo campo la scuola materna è molto più avanti del resto della nostra scuola. Quindi non deve affatto vergognarsi delle sue pratiche. Non lasciamoci impressionare da quel pensiero forte che ci viene a dire che la materna non è altro che “la piccola pratica di vita per andare a fare pipì”. Questo disprezzo è insopportabile. Come se queste persone non fossero mai andate a fare pipì e come se anche questo aspetto del bambino non dovesse essere tenuto nel debito conto! Contro la malvagità stupida, possiamo anche noi essere un po’ triviali e ricordare ai grandi studiosi che si impara molto meno quando si ha voglia di far pipì!

Non lasciamoci neppure impressionare da coloro che credono (è il colmo dell’idealismo) che si possa permettere a nugoli di alunni di precipitarsi nei corridoi della scuola media al ritmo ossessivo della campanella e, subito dopo, domandare loro di sedersi immediatamente ai posti stabiliti e di diventare miracolosamente disponibili alla razionalità e allo studio. Si ignorano le regole elementari della conduzione dei gruppi e allo stesso tempo ci si lamenta di essere vampirizzati da alunni che esigono tutto, individualmente, concedendo un’immediata soddisfazione delle loro richieste. Ci si esaurisce a chiedere il silenzio e contemporaneamente si continua a parlare senza aspettare che si produca. Si condannano i disturbatori senza neppure cercare di occuparli in un’attività che li mobiliti e li coinvolga. Certo, esistono situazioni limite in cui l’azione educativa è ostacolata da condizioni sociali e materiali molto difficili. Tuttavia, in molti casi ci si limita a lamentarsi di non veder arrivare ciò che non si è neppure cercato di mettere in atto! Questa ipocrisia è insopportabile! Non si riflette mai sui rituali necessari per apprendere, ci si astiene da qualunque riflessione sull’organizzazione dello spazio e del tempo, si agisce per esortazione (“State calmi! Ascoltatemi!”) e ci si lamenta al contempo di avere problemi di autorità e alunni insopportabili. Si rimprovera all’Amministrazione di non fare il suo lavoro, ai genitori di essere disimpegnati mentre contemporaneamente non ci si impone alcun rigore nella messa in atto di rituali di apprendimento.

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

In compenso, nella scuola materna voi conoscete le condizioni della migliore articolazione tra apprendimenti e “vivere insieme”. Voi sapete che ciò che caratterizza un rituale efficace è la sua natura doppia: il rituale costruisce, con un’unica azione, un sapere e un collettivo. Ad esempio, voi sapete che l’ascolto richiede un rituale. Ascoltare non è solo capire, ma mettere in atto un atteggiamento mentale particolare, accompagnato da una postura fisica che permetta di mettersi in situazione di proiezione, di attesa nei

confronti di una parola che sta per giungere. Così, quando leggete una storia, voi lavorate contemporaneamente sulla conoscenza della situazione educativa e sulla conoscenza della storia perché sapete bene che è la stessa forma di conoscenza che viene attivata. Nello stesso tempo, voi sapete che l'uso degli strumenti (dalla matita al pennello, dal grembiule ai cubi) è in stretta relazione con la comprensione di ciò che essi permettono di fare o di apprendere. Uno strumento non è scelto a caso né è facilmente sostituibile con un altro. *E' in se stesso apprendimento* e bisogna intenderlo e utilizzarlo così: scoprirlo, prepararlo, rimetterlo a posto, ecc. sono aspetti essenziali. Questo "materialismo pedagogico", come diceva Celestin Freinet, è assolutamente essenziale. Voi l'avete scoperto e messo in atto. Peccato che a volte, il vostro lavoro non venga ripreso e sviluppato dopo.

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

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

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

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

La scuola materna come luogo dello sviluppo del soggetto

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

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

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

Si deve poi aiutare l'individuo a controllare le proprie pulsioni. Bisogna soprassedere al passaggio all'azione per poter accedere al desiderio. Il desiderio non è la pulsione. La realizzazione del desiderio elimina la pulsione mentre la realizzazione del desiderio la mantiene e la fa crescere. Il desiderio si sviluppa con l'attesa, suscita l'immaginazione, favorisce la proiezione nel futuro. Il desiderio di sapere, per esempio, è straordinario perché più si sa, più si desidera sapere. Il desiderio può anche emergere se si mettono in atto dei dispositivi come questo: "Tu potrai dire ciò che pensi e ciò che vuoi, ma non subito, tra poco, nel contesto giusto!".

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

Analogamente, si deve condurre ogni bambino a interiorizzare le esigenze di giustizia, di precisione e di verità. Non bisogna confondere il livello di eccellenza con le tassonomie. Si può mirare all'eccellenza a tutti i livelli di difficoltà e a tutti i gradi di sviluppo. Un bambino che impara qualcosa di semplice ha il diritto di accedere all'eccellenza e noi dobbiamo permettergli di raggiungerla. Mettere un sasso in un certo modo, fare un gesto controllato, esprimere un sentimento o un punto di vista, possono

essere occasioni per imparare ad avvicinarsi all'eccellenza. Fin dalla scuola materna ciò è possibile e necessario utilizzando diversi dispositivi pedagogici.

La scuola materna è anche il luogo privilegiato per mettere in atto questa dinamica. E' qui, infatti, che si può lavorare sui gesti "elementari" grazie ai quali il bambino è messo nelle condizioni di provare la felicità di un possibile accordo tra l'intenzione e l'atto. Infine, e ciò è evidentemente fondamentale, si deve aiutare ogni bambino a metabolizzare le proprie pulsioni. In ogni soggetto sono presenti pulsioni arcaiche. Si sa che, sfortunatamente, anche il massimo sviluppo della civilizzazione non può proteggerci del tutto. L'obiettivo dell'educazione non è dunque di mascherare o di far scomparire queste pulsioni, ma semmai di metabolizzarle trasformandole in energia creatrice. Per questo, certo, si devono offrire al bambino mediatori culturali che gli permettano di dare una forma a ciò che è dentro di lui, di simbolizzare ciò che spera o desidera, lo preoccupa o lo ossessiona. La letteratura per l'infanzia è uno strumento molto prezioso a questo scopo. Non vi dico fino a che punto sono colpito dalle produzioni in questo campo nell'area linguistica francese. Fin dalla scuola materna, questa letteratura deve avere diritto di cittadinanza nelle classi ed essere uno strumento pedagogico privilegiato. Bisogna raccontare le storie, insegnare a osservare e a leggere i volumi illustrati, parlarne, costruirne. Qualche giorno fa mi trovavo in una sezione della scuola materna in cui i bambini costruivano volumi illustrati utilizzando i volumi usurati degli anni precedenti. I bambini incollavano le pagine in un altro modo, ritagliavano i disegni ed elaboravano nuove storie. Questo è un modo, tra gli altri, di "fare racconto", di insegnare a dar senso alle cose nel tempo, a metabolizzare le pulsioni, a ricostruire un mondo per abitare al meglio questo. Il bambino, infatti, non può abitare questo mondo se non giunge a dargli forma attraverso la cultura, come sostiene giustamente Jérôme Bruner. E' per questo che gli si deve raccontare la storia di *Pollicino*. Vi ritroverà delle situazioni e dei personaggi che gli permetteranno di mettere in relazione ciò che ha di più intimo con ciò che è più universale. Scoprirà che non è il solo ad aver paura di essere abbandonato dai genitori e ad essere terrorizzato dall'orco, quello strano personaggio che, a forza di amarci, finisce per divorarci. Attraverso un oggetto culturale il bambino arriva a porsi domande antropologiche fondamentali: come amare qualcuno senza soffocarlo? Come essere amato da qualcuno conservando allo stesso tempo la propria libertà? Domande senza risposta, evidentemente, ma comunque domande essenziali grazie alle quali egli può fare il proprio ingresso nella "condizione umana". Anche per questa ragione, fin dalla scuola materna si deve porre ascolto alle realtà scientifiche e naturali, osservare il ciclo della natura e imparare a rispettarla, interrogare i fenomeni, formulare ipotesi, discuterne. Per la stessa ragione, si deve dare spazio a un vero percorso artistico, misurarsi con la creatività in tutte le sue forme. In fin dei conti, grazie alla pedagogia che avete elaborato, grazie al lavoro che svolgete da molti anni abbeverandovi alle fonti della ricerca, voi avete la consapevolezza che si può fare della scuola materna una *prima scuola*, una scuola in cui il bambino può crescere come soggetto perché può correre dei rischi senza mettersi in pericolo, può tentare di imparare, di creare, di parlare, di immaginare, di cercare di comprendere e interrogare il mondo e gli altri. Non c'è nulla di più fondamentale e primario di questo.

In conclusione, dopo aver messo in evidenza la straordinaria originalità e l'importanza della scuola materna, vorrei ricordare che, sfortunatamente, essa non possiede, da sola, la forza di invertire la logica che sta per imporsi nella scuola di oggi. Noi dobbiamo affrontare la rinuncia, più o meno inconfessata, ai principi di fondo del servizio pubblico. Lo Stato non garantisce più la qualità di questo servizio e si limita a finanziare un funzionamento in economia. In questo modo mette in concorrenza tra loro le persone, le scuole e le istituzioni. Scommette sulle virtù della concorrenza al fine di mascherare gli effetti del suo disimpegno. Nello stesso tempo, lo Stato rafforza il suo

controllo tecnocratico offrendo indicatori di *performance* in grado di permettere e garantire la “trasparenza” e la “libera scelta” da parte degli utenti. In questo quadro, è normale che lo Stato metta in discussione soprattutto la scuola materna. Si tratta di una scuola con ambizioni educative mentre la tendenza è quella di limitarsi ad apprendimenti meccanici. La scuola materna scommette su un’educazione globale mentre lo Stato cerca di promuovere abilità standardizzate. La scuola materna è contraria a quella valutazione strettamente quantitativa che lo Stato vuol utilizzare come strumento di pilotaggio generale. La scuola materna ha l’ambizione di lottare il più precocemente possibile contro le disuguaglianze sociali nell’ambito di un progetto nazionale mentre lo Stato preferisce delegare questi compiti alle collettività territoriali e ai genitori. La scuola materna ha sperimentato con successo quei metodi didattici ispirati all’Educazione Nuova e all’Educazione popolare che lo Stato vorrebbe eliminare. La scuola materna rappresenta il luogo per eccellenza della prevenzione mentre lo Stato ha abbandonato ogni serio progetto in questo campo.

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

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

traduzione di Enrico Bottero

Note

¹ L’autore si riferisce ai recenti Programmi emanati dal Ministère de l’Education Nationale guidato da Xavier Darcos. I Programmi della scuola primaria comprendono sia i programmi della scuola materna sia quelli della scuola elementare. E’ utile ricordare che nel sistema scolastico francese si tratta proprio di Programmi e non di semplici Indicazioni nazionali come nel caso italiano. Essi contengono un dettagliato elenco di obiettivi e di contenuti da perseguire in modo vincolante da parte delle scuole e degli insegnanti.

² Il riferimento è al recente intervento del Ministero che ha condotto all’eliminazione delle lezioni del sabato mattina. Va ricordato che in Francia la tradizionale giornata di chiusura delle scuole è il mercoledì. Con l’ulteriore chiusura del sabato la settimana scolastica si riduce a quattro giorni con evidente appesantimento degli orari giornalieri.