

Christian Laval, Francis Vergne, *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*, La Découverte, Parigi 2021, pp. 232, € 20.00, ISBN 9782348072246

Léa Antonicelli, Paris SciencesPo – Università degli Studi di Padova

Il sociologo Christian Laval e lo psicologo Francis Vergne, entrambi ricercatori all'Istituto di ricerca della FSU, nel saggio *Éducation démocratique* identificano una duplice minaccia per la pedagogia in senso lato, prendendo come caso di studio il sistema educativo francese. Minaccia incarnata, da un lato, dai “vecchi avversari” che concepiscono l'educazione sotto l'egida di una gerarchia sociale che giustifica le disuguaglianze e che, in nome di valori reazionari, intende imporre ai giovani un autoritarismo rivolto al controllo delle coscienze. Dall'altro, dagli innamorati della “modernità”, dal linguaggio apparentemente più seducente, che vogliono “digitalizzare la scuola”, per imporre il culto dell’“intelligenza artificiale” e della “connettività” (pp.222-223) e che, in difesa dell'ideologia neoliberale, intendono la scuola come un'azienda, secondo quella “nuova ragione del mondo” che Laval – insieme a Pierre Dardot – ha già denunciato su scala globale (Dardot e Laval 2013).

Il contesto contemporaneo in cui la pedagogia si inserisce deve essere rivoluzionato. L'uso del concetto di “rivoluzione” – termine presente già nel sottotitolo (“la révolution scolaire à venir”) – risulta fuorviante eppure più che mai necessario, poiché serve a riformulare le stesse basi concettuali su cui si fonda l'intero edificio dell'*Éducation Nationale*. Infatti, ciò a cui deve far fronte chiunque cerchi di ripensare l'organizzazione delle istituzioni educative è un passato di decenni di riforme che ne hanno apparentemente depoliticizzato l'organizzazione, lo scopo e il contenuto di insegnamento. Riforme che hanno esteso il lessico del mercato alla scuola – quello stesso vocabolario che si è infiltrato nei diversi servizi pubblici all'inizio del ventesimo secolo e che ha contribuito alla propagazione del “nuovo spirito del capitalismo” (Chiapello e Boltanski 1999) – concependo perciò docenti e studenti come gli attori del “business” scolastico. Se, da un lato, è importante non cadere in quello che gli autori chiamano lo “scolarismo” del secolo scorso, che ha sopravvalutato la portata dell'educazione credendola estranea al funzionamento neoliberale delle società moderne, dall'altro,

l'educazione resta sempre ciò che Marcel Mauss chiamava un "fatto sociale totale" (Mauss 1924). Non è un caso che gli insegnamenti e le pratiche che vi si istituiscono nascono e si sviluppano su prassi storicamente precedenti, che ne sono il fondamento. Pertanto, affinché la società possa essere davvero democratica, gli autori suggeriscono la necessità di una revisione completa delle istituzioni dell'educazione, il cui carattere dovrebbe essere meno *national* – come è stato stabilito in Francia dal repubblicanesimo del XIX secolo – e più "democratico". Un'educazione da intendere dunque in quanto bene comune e non come "obiettivo di efficienza", un'educazione che renda possibile "l'emancipazione umana" (p.10).

Intento del libro è quindi quello di ridefinire nel contesto contemporaneo i contorni del concetto di pedagogia: "ri-politicizzare la questione della scuola" (p.10) e suscitare un'"erotizzazione del sapere" (p.221). Tutto ciò in un momento in cui i principi autoritari borghesi, che mirano a "governare con i numeri" (Supiot 2015), a "cambiare le mentalità" (p.222) nelle scuole secondo i valori aziendali, hanno già prodotto un disincanto generalizzato dell'apprendimento del sapere. Questo libro offre un progetto sistematico che considera le istituzioni educative nel loro insieme, dalle scuole elementari all'istruzione superiore, e non separa la proposta di riforma dell'educazione da quella dell'intera società. La sua ambizione è quella di delineare i tratti fondamentali di un'educazione democratica *à venir*, integrandola pienamente in una società solidale, ecologista ed egualitaria. È nel campo della morale che gli autori collocano il concetto di *paideia*, ancor più che in quello della politica, poiché le istituzioni che gli autori cercano di ripensare mirano a formare le menti almeno quanto i futuri cittadini.

Questo tentativo di riconcettualizzazione si basa su un triplice approccio: storico, sociologico e filosofico. Gli autori identificano cinque principi che hanno l'obiettivo di rendere possibile, all'interno della scuola, l'esercizio di una democrazia reale e incarnata. Cinque principi, corrispondenti ai cinque capitoli del libro, tra loro collegati, che si dispiegano nella forma di proposte concrete.

Il capitolo 1 si interroga sull'esistenza della libertà di pensiero all'interno della scuola, proponendo la creazione di un'istituzione di tipo federativo che integri tutti gli insegnanti e che miri a proteggere la libertà accademica dalla pressione dei poteri organizzati. Si tratta di sfuggire a quella confusione tra "servizio

pubblico” e “servizio statale” che ha permesso allo Stato di sostituirsi alla Chiesa nella scuola, veicolando l’ideologia di uno Stato corporativo che rende apparentemente neutrale il dogma del “neoliberalismo educativo” (p.38) e che Laval, in *Dominer*, aveva già evidenziato fino a che punto avesse permeato l’insieme dei servizi pubblici (Dardot e Laval 2020). La libertà di pensare, condizione dell’educazione democratica, è concepita come la capacità di problematizzare e teorizzare. In altre parole, è un “diritto alla riflessione filosofica” (p.52) quello che gli autori esigono, a tutte le età e in tutte le discipline. Esso porterebbe la filosofia fuori dalla posizione di “regina delle discipline” in cui l’elitarismo borghese l’ha collocata, per diffonderla attraverso l’apprendimento di tutto il sapere. Nonostante l’interesse di un tale approccio, ci si può interrogare riguardo alle aspettative filosofiche richieste agli insegnanti. Vien da chiedersi cioè se gli insegnanti debbano raddoppiare la loro formazione disciplinare diventando anche filosofi, o se al contrario sia la raffinatezza della problematizzazione filosofica che rischia di indebolirsi, diffondendosi.

Il capitolo 2 tenta di pensare all’uguaglianza concreta nell’accesso alla conoscenza, lottando contro le disuguaglianze sociali, territoriali e di genere. Si tratta di evitare un doppio tranello: quello di sostenere che la disuguaglianza scolastica sia giustificata dalla divisione classista e che l’uguaglianza scolastica sia già stata raggiunta. Posizioni, queste, che vanno di pari passo con il rafforzamento dell’approccio securitario (un complesso di relazioni tra scuole, servizi sociali e servizi di polizia) e con il processo di psicologizzazione e di medicalizzazione degli studenti problematici, con l’obiettivo di facilitare l’integrazione sociale degli emarginati, di cui l’approccio neoliberale denuncia la mancanza di prospettive occupazionali. L’angolo visuale degli autori in questo capitolo è principalmente sociologico: per ridurre le disuguaglianze scolastiche, essi mettono in discussione la responsabilità degli insegnanti, come già faceva Pierre Bourdieu, che raccomandava “l’indifferenza alle differenze” (Bourdieu 1966). Infatti, queste differenze possono tendere a riprodurre la cultura delle classi dominanti. Se l’obiettivo è quello di collegare il contenuto delle lezioni all’esperienza vissuta degli alunni più svantaggiati rendendolo loro accessibile (Dewey 1900), la critica degli autori attribuisce una grande responsabilità agli insegnanti chiedendo loro di basare le loro lezioni su troppe esperienze

vissute perché questo sia fattibile, data l'attuale composizione delle classi.

L'esercizio della democrazia tra le mura della scuola deve basarsi sull'esistenza di una cultura comune (cap.3), intesa non nel senso più banale (un gruppo che vive insieme ha necessariamente una cultura comune), né in quello di una cultura nazionale imposta dall'alto (una sorta di mito glorificato da una scuola che sogna ancora la sua *âge d'or*, Foucault 1966); piuttosto, la democrazia nelle scuole deve essere il fondamento delle capacità sociali e politiche necessarie alla partecipazione attiva di tutti alle questioni collettive. Francis Vergne aveva già affrontato questo tema nel suo contributo al libro *L'alternative du commun* intitolato *Le commun dans les expériences éducatives d'autogestion* (Laval, Sauvêtre e Taylan 2019). Secondo gli autori, non ci può più essere una cultura comune se non alle due seguenti condizioni: (1) riabilitare l'insegnamento umanistico (non direttamente produttivo e, quindi, svalutato) perché la finzione letteraria è una condizione per autorizzarsi a pensare possibilità inesistenti; e (2) rivalutare le conoscenze tecniche all'interno di un nucleo curricolare comune a tutti gli alunni. L'educazione democratica deve essere pensata al di là di ogni competizione tra alunni, discipline e insegnanti, secondo quel principio di *scuola unitaria* che Gramsci ha difeso (in Gramsci 1975, p.136: "scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente – tecnicamente, industrialmente – e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale").

La possibilità di realizzare attivamente un'educazione democratica implica anche – e soprattutto – la messa in forma dell'istituzione scolastica, che deve rendere possibile una pedagogia della cooperazione. Nel capitolo 4, si tratta infatti di pensare la classe come un microcosmo strutturante dove gli alunni possano sperimentare per la prima volta relazioni sociali e possibilità di autogoverno. Cosa che gli insegnanti dovrebbero rendere possibile senza lasciarsi catturare da quella *doxa* depoliticizzante, diffusa dalle autorità pubbliche, che usa le scienze cognitive per instillare i valori dell'autoimprenditorialità. Infine, il capitolo 5 si interroga sui meccanismi concreti che possono rendere possibile l'autogoverno di scuole e università (come beni comuni che permettono una reale esperienza di democrazia), al di là del potere dello Stato centralizzato, della sua ideologia nazionalista e del cosiddetto "controllo continuo"

applicato a studenti e insegnanti. Gli autori si propongono qui di identificare piste di riforma percorribili, che renderebbero possibile una maggiore collegialità, attingendo a tentativi passati – spesso falliti – come quello dell’Università di Vincennes dopo il Sessantotto o le *Ecoles Populaires Kanak* in Nuova Caledonia, che sfidarono la scuola coloniale francese.

L’ambizione degli autori del libro è quella di riflettere sulla possibilità della realizzazione concreta di concetti filosofici comunemente ritenuti autoevidenti nel lessico politico, ma che, forse, sono in realtà privi di un’oggettività reale (libertà di pensiero, cultura comune, autogoverno, ecc.). Si tratta, dunque, di ripoliticizzare la scuola e, per farlo, di ripoliticizzare gli attori che la costituiscono. Se gli autori ribadiscono la necessità di una neutralità degli insegnanti, la loro opposizione ideologica al capitalismo – già pesantemente sottoposto a critica ne *L’école capitaliste* (Clément, Dreux, Laval e Vergne 2011) – e i numerosi riferimenti a Marx, Jaurès, Dewey o Bourdieu dimostrano chiaramente che la rivoluzione che deve avvenire nella scuola mira a riportare le istituzioni formative al centro dello spettro politico per controbilanciare la rilevanza che ha assunto al suo interno la ragione neoliberale.

Possiamo esprimere alcuni dubbi sull’uso del termine “rivoluzione” nel sottotitolo, nel senso che, in nessun luogo, si tratta veramente di proporre concetti nuovi per pensare la scuola. I concetti utilizzati per proporre una nuova pedagogia sono ereditati da una tradizione e, per la maggior parte, da una lunga catena di fallimenti nella loro effettiva realizzazione. Se il ruolo dell’immaginazione è definito come centrale per reinventare il sistema educativo democratico, non possiamo che rammaricarci del fatto che non sia inclusa nessuna vera invenzione concettuale. D’altra parte, l’appello all’autogoverno delle scuole e all’esercizio della democrazia al loro interno può di fatto legittimare questa assenza. Se, infatti, la gestione della scuola non può che essere frutto di collegialità, è logico che il rinnovamento concettuale non può che essere immanente e provenire da quegli stessi attori.

Identificando vie concrete di politica pubblica che rendono possibile questo autogoverno, gli autori aprono la strada alla concettualizzazione di una pedagogia democratica, senza imporla dall’alto. Il libro risulta dunque, nel suo complesso, una ricognizione delle condizioni di possibilità per una rivoluzione

scolastica, non la rivoluzione scolastica stessa, che rimane ancora da fare.

Bibliografia

Pierre Bourdieu, *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, «Revue française de sociologie», 3/1966, pp. 325-347

Eve Chiapello, Luc Boltanski, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Parigi 1999

Pierre Clément, Guy Dreux, Christian Laval, Francis Vergne, *L'école capitaliste*, La Découverte, Parigi 2011

Pierre Dardot, Christian Laval, *La nuova ragione del mondo*, DeriveApprodi, Roma 2013

Pierre Dardot, Christian Laval, *Dominer*, La Découverte, Parigi 2020

John Dewey, *The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago 1900

Michel Foucault, *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano 1998

Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1975

Christian Laval, Pierre Sauvêtre, Ferhat Taylan, *L'alternative du commun*, Hermann, Parigi 2019

Marcel Mauss, *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, PUF, Parigi 2007

Alain Supiot, *La gouvernance par les nombres*, Fayard, Parigi 2015