

LA FUNZIONE PEDAGOGICA DELLA RELAZIONE INSEGNANTE-STUDENTE

Esperienze di un lavoro *in itinere*

Gianluca GIACHERY

ABSTRACT • *The educational function of the teacher-student relationship. Experiences of a work in progress.* The question of the teacher-student relationship is crucial in understanding the complex educational process inside the teaching institution. The approaches a teacher puts into effect in his/her relationship both with the whole group and the single student differ as well as the problems he/she can find either in the mere running of the class or in establishing non-authoritarian learning methods. In that respect, the essay is intended to be the story of the problematizing path started together with the group of the teachers in training and focused on some key-words which held the entire process together: the presentation of the teacher's role; the relationship with "the difficult boy"; the experience of people who are teachers; meaning and sense of teaching programs. It has emerged a true phenomenology of the roles which brought the irreducible singularity and unicity of being a teacher to light.

KEYWORDS • educational process, teacher's role, non-authoritarian methods, singularity.

1. Attraversare l'esperienza formativa

INCONTRARE un gruppo è sempre un evento trasformativo. L'incontro sottende una serie di esperienze che si costruiscono nel tempo della conoscenza, del lavoro di comprensione che serve a sedimentare dubbi, domande, risposte provvisorie che aprono a nuove domande, insomma alla sperimentazione di una dialettica *in vivo*, che si nutre della messa in discussione dei propri presupposti di sapere. Il Seminario pedagogico per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado è stato innanzitutto questo: una modalità di mettere in discussione le forme pre-giudiziali delle proprie rappresentazioni del ruolo dell'insegnante ma, soprattutto, dell'allievo, andando a indagare il significato di quanti vivono quel ruolo come una 'missione', semplicemente come un mestiere o, ancora, attraverso la sua funzione etica o semplicemente trasmissiva. Per questo, ognuno dei Corsisti ha dato il proprio contributo attivo, trasferendo spesso, nella situazione formativa proposta, elementi critici che hanno animato discussioni, giochi di ruolo, proposte di lavori didattici, modalità di intervento che, nella costruzione del contesto d'aula, hanno fatto emergere anche il rapporto d'autorità che s'instaura – spesso in modo latente – nella relazione pedagogica tra insegnante e allievo. Da qui sono emerse alcune problematichità, tutte legate all'impellenza di una rappresentazione della pedagogia che deve, secondo un luogo comune, normare, disciplinare o ristabilire quel principio di autorità che avrebbe fatto perdere all'insegnante la centralità del proprio ruolo.

Lo scandalo intellettuale, silenziosamente vissuto da chi scrive, occupandomi ormai da tempo di formazione rivolta a educatori, insegnanti, professionisti sanitari, è la scarsa (più spesso nulla) consapevolezza della propria storia – non individuale, ma sociale. Ciò è legato al fatto che chi opera in contesti educativi usa spesso linguaggi di cui non conosce il retroscena culturale; è legato alla scarsa consapevolezza nei confronti delle pratiche educative che si mettono in atto e che hanno una storia, carne, pensieri e vissuti di intellettuali e uomini di cultura, che hanno avuto il coraggio di mettere in discussione sistemi educativi secolarizzati. È, infine, lo scandalo intellettuale di un linguaggio (“cooperative learning”, “gruppo-classe”, “know-how”, “bisogni educativi” ecc.) che ha preso il sopravvento, e di pratiche che negli ultimi trent’anni almeno sono state letteralmente rimosse. Per non incorrere nel tremendo rischio della superficialità e del vuoto semantico, sarebbe invece fondamentale saper ricondurre tale linguaggio alle sue fonti culturali e argomentative, in modo da conoscere e riconoscere significati, approcci, prospettive. L’assenza di tali prospettive e la mancanza di legami con una tradizione pedagogica ancora viva, ma che viene spesso, *sic et simpliciter*, relegata alla “storia della pedagogia”, ha prodotto quella che Adorno ha definito *Halbbildung*, ossia “formazione a metà” (Adorno 2010).

La *Halbbildung* – scrive Adorno – è difensiva; evita quei contatti che potrebbero in qualche modo rivelare la sua problematicità. Non è la complessità, ma l’estraniamento, a creare le forme psicotiche della reazione alla realtà sociale: la stessa psicosi è l’estraniamento oggettiva che il soggetto ha fatto propria fin nel suo nucleo più profondo. I sistemi deliranti della *Halbbildung* conciliano l’inconciliabile: esprimono l’estraniamento, la sanciscono, come se si trattasse di un mistero quanto mai oscuro, e la rendono apparentemente accessibile, fallace esperienza che sostituisce quella distrutta. Per lo pseudoformato ogni realtà mediabile si trasforma magicamente in immediatezza, anche la strapotente lontananza. Donde la tendenza alla personalizzazione: situazioni oggettive sono imputate a singole persone, o da singole persone si attende la salvezza. Il suo culto delirante progredisce con la spersonalizzazione del mondo (Adorno 2010: 45-46).

Da qui, secondo Adorno, lo sviluppo inesorabile della ragione strumentale, in quanto reificazione del supporto tecnico ad ambito di comprensione utilitaristica, a tutto discapito della formazione culturale, intellettuale e, aggiungiamo noi, critica. Per questo, si è rivelato utile e necessario soffermarsi con i Corsisti sull’importanza che hanno avuto ed hanno tutt’ora esperienze fondamentali per il cambiamento delle modalità didattiche, educative e di relazione tra insegnante e studente, come quelle dell’attivismo pedagogico, della fenomenologia, della pedagogia critica, della clinica della formazione e della decostruzione formativa¹.

Educazione, infatti, si traduce per i più nella certificazione delle modalità di comportamento più idonee che lo studente deve tenere in classe. Parimenti, l’insegnamento, *tout court*, è l’attività didattica che si esplica attraverso le modalità di trasferimento di determinate (quindi, settoriali) conoscenze. Qui, dunque, si può individuare un’ulteriore contraddizione. Non è necessario scomodare Kant per sottolineare il fatto che senza “educazione”, senza “formazione”, l’uomo probabilmente non sarebbe uscito dal proprio stato di natura. Non a caso Kant, quando parla esplicitamente (e lo fa raramente) di educazione o di insegnamento, usa il termine “arte”. La contraddizione sta, piuttosto, nel rilevare che tanto educazione quanto insegnamento sono pratiche intese in senso tecnico: l’una permette di adattarsi (lo studente è ‘ben educato’ quando si rende partecipe degli stimoli dell’insegnante, gratificandolo), l’altro certifica la quantità e la qualità delle conoscenze da apprendere (l’insegnante si sente gratificato

¹ Si vedano, come esempi e suggerimenti genealogici sullo stretto rapporto esistente tra formazione e insegnamento: De Bartolomeis (1969), Bertin (1976), Bertolini (1988), Cambi, (1986), Massa (1992), Erbetta (2010). Per una ricognizione complessiva dei modelli formativi, si veda: Cambi, Santelli Baccegato (2004).

quando è ‘capace’ di far comprendere la lezione, ma, soprattutto, quando arriva a finire l’intero programma didattico).

La dialettica del rapporto educativo insegnante-studente emerge pienamente quando si affronta il tema della “classe” e del “ragazzo difficile”. “Come faccio a gestire la classe?” “Come posso gestire il ragazzo irrequieto?” “Cosa dire al genitore che reclama la superiorità della propria educazione?”. Poiché il termine ‘gestione’ è emerso spesso, non nascondiamo un certo interesse genealogico per questa parola, di chiara matrice aziendalistica. In effetti, uno dei Corsisti, che ha avuto lunga esperienza come responsabile del personale in un’impresa e che ha scelto, in questo momento della sua vita, di dedicarsi alla professione di insegnante, conferma tale curiosità, sostenendo, in gruppo, che quel termine, ‘gestione’, è strettamente legato alla valutazione delle risorse e alla risoluzione dei problemi nel contesto aziendalistico. Sono tutte domande, quelle proposte, che hanno attraversato le attività del Corso ma che, nel procedere del lavoro, hanno subito un ribaltamento di senso, permettendo di raccontare, ai molti che già da anni insegnano nelle scuole, definiti da se stessi ‘precari’, la propria esperienza, confrontando metodi, posizioni, strategie d’intervento.

In questo ribaltamento, ecco sorgere la prima questione: qual è la rappresentazione del ragazzo o dello studente? “Svogliato”, “disattento”, “perspicace”, “curioso”, “irrequieto”, “difficile”, “indisciplinato”, “bisognoso”. È qui che inizia a formarsi l’“oggetto-bambino”, attraverso cioè una rappresentazione che si fa a partire dall’esperienza e dai vissuti dei Corsisti. La centralità delle forme di rappresentazione è uno dei segni – il più evidente, secondo chi scrive – dell’educazione come costruzione sociale (Erbetta 1994; Giachery 2011). Ogni rappresentazione presuppone un ruolo che, come ha sottolineato Goffman, viene standardizzato seguendo procedure sociali regolate, rispetto alle quali, l’individuo o il professionista che le fa proprie, tende ad assumere – nel contesto in cui agisce – una funzione performativa.

Quando – scrive Goffman – esaminiamo un gruppo o una classe, vediamo infatti che i suoi membri hanno la tendenza ad impegnare il proprio “io” principalmente in certe *routines*, dando meno importanza ad altre. Così un professionista può essere disposto ad impersonare un ruolo di scarso rilievo quando è per strada, in un negozio o a casa sua, ma, trovandosi nel gruppo sociale nel quale esibisce la propria competenza professionale, metterà molta cura nel presentarsi bene (Goffman 1969: 45).

Per mettere in discussione quello che lo stesso Goffman ha definito il “controllo” del ruolo che ogni professionista mette in atto, in maniera spesso poco consapevole, in relazione, nello specifico, al rapporto tra insegnante e studente, si è tentato di stimolare, dal punto di vista formativo, la capacità riflessiva e autoriflessiva dei Corsisti, invitandoli a ribaltare la posizione *routinaria* del “modello prestabilito di insegnante”. È importante sottolineare, a questo punto, che la procedura metodologica messa in atto è quella della “decostruzione formativa”, la quale, secondo quanto definito da Erbetta (Erbetta 2010) esprime la direzione chiara, in chiave culturale-pedagogica, “di una problematizzazione programmatica dei contenuti della vita di cultura – nel nostro caso dei suoi specifici contenuti formativi – in virtù della quale corrispondere, appunto con un nuovo linguaggio, alle esigenze di una nuova discorsività pedagogica” (Erbetta 2010: 20). In questo modo, emergerà come quel discorso pedagogico, che tenta di formare la propria azione sull’incrinatura incessante esistente nel rapporto educativo tra insegnante e studente, è costretto a dialettizzare continuamente i propri presupposti normativi e regolativi.

2. Proposta didattica e metodologica per la relazione insegnante-studente

Come accennato, il riferimento metodologico che ha caratterizzato l’intero percorso con i Corsisti è stato quello della “decostruzione formativa”. Esso si struttura su tre esigenze

fondamentali: 1. “l’urgenza della critica” come momento essenziale per l’analisi e la decrittazione dei propri atti all’interno di una specifica situazione pedagogica ed educativa; 2. la necessità di “rimanere nel problema” educativo, inteso come “luogo di crisi” che problematizza l’evento dell’incontro tra insegnante e studente, evitando così le facili scorciatoie, spesso riparative, della giustificazione comportamentale e del *problem solving*; 3. soffermarsi e valorizzare il significato della responsabilità educativa in quanto elemento progettuale, da un lato, e, d’altra parte, come momento di esplicitazione dell’autonomia dell’educatore nella sua capacità di scelta e di decisione.

Come ha scritto Erbetta, infatti, l’agire educativo

vive l’esperienza di una costante azione riflessiva in virtù della quale s’impone l’urgenza di illimpidire, con un esercizio di critica radicale, le condizioni per una lotta permanente, intelligente, puntuta e anticonformista contro le sintesi passive che di continuo la superficie levigata del mondo apparecchia per noi nella forma del pratico inerte: sintesi per il cui tramite il dogmatismo del senso comune fissa, *in forma di ideologia*, l’indomabile tentazione dell’ordine, sicché anche lo sguardo più pronto allo stupore dell’inedito corre sempre il rischio, su diverso livello, di ritrovarsi assorbito dai linguaggi e dalle pratiche del mondo cui presiede l’esercizio della sua forza centripeta (Erbetta 2010: 17).

Per chiarire ulteriormente la nostra direzione e i passaggi che ne seguono, simile impianto metodologico prevede la necessità di stimolare l’autoriflessività del soggetto per raccordare le diverse parti del processo, ma, soprattutto, di stimolare la capacità critica, quindi partecipata, del soggetto stesso (Madrussan 2010: 62-75).

Si è allora lavorato al significato dell’“oggetto-bambino”, usando come pretesto di riflessione la visione del film di François Truffaut, *Il ragazzo selvaggio* del 1970.

Interpretato dallo stesso Truffaut, il film si ispira al famoso resoconto dello psichiatra e pedagogista Jean Itard, allievo di Philip Pinel, che nel 1793, dopo il ritrovamento nei boschi nei pressi di Parigi di un ragazzo detto “il selvaggio dell’Aveyron”, lo segue per oltre un anno insieme alla sua governante, portandolo nella sua abitazione, al fine di dimostrare che, attraverso l’educazione, è possibile, anche per un bambino cresciuto in cattività, apprendere le elementari regole del vivere sociale. Il film si snoda su differenti registri, facendo emergere sia la figura di Itard quale educatore (figura fortemente influenzata dalle idee illuministiche) e del piccolo Victor, sia il clima di profondo cambiamento che si respira nella Francia appena sconvolta dagli eventi rivoluzionari. Nonostante le resistenze dello stesso Pinel, che già allora aveva propugnato un’importante riforma della psichiatria del suo tempo, grazie alla quale fu definito il “liberatore dei folli”, Itard procede ostinatamente nella sua opera di educazione di Victor, nella convinzione – rousseauiana – che ogni individuo possieda un innato sentimento morale che lo porta a distinguere il bene dal male, ma che sono le condizioni ambientali a deformare, spesso, e annichilire questo sentimento. La metodologia educativa applicata da Itard, il quale assieme a un altro medico e pedagogista, Eduard Séguin, è considerato il precursore della moderna “pedagogia speciale”, è volta a verificare le reali capacità cognitive e motorie di Victor, ma anche – e soprattutto – a smuovere e contenere la natura “selvaggia” di quest’ultimo. Itard, infatti, si chiede quanto sia realmente Victor a voler essere educato e quanto, invece, è la volontà dello stesso medico a imporsi su di lui, per adattarlo a costumi che, con ogni evidenza, non gli appartengono. La relazione tra il medico e il giovane allievo dura all’incirca un anno. Dopodiché, nonostante gli evidenti progressi di Victor, il quale riesce anche a pronunciare alcune parole, a deambulare normalmente, a distinguere gli oggetti e a farne un uso corretto, il ragazzo ‘sceglie’ di tornare nella foresta al suo stato ‘selvaggio’, dove verrà trovato privo di vita qualche tempo dopo (Moravia 1982: 271-303; Pioli 1987: 205-225; Chiarello 2008: 121-134; Giachery 2010: 40-60).

Il film attira l'interesse dei Corsisti: alcuni si identificano con il medico, altri con il ragazzo; altri ancora cercano di fornire spiegazioni sufficientemente razionali e condivisibili per il comportamento dell'uno e dell'altro. Ognuno di essi rileva, in vario modo, il nucleo centrale del rapporto tra educazione e insegnamento che s'inarca – esplicitamente o implicitamente – sulla funzione sociale svolta dall'insegnante. In questo senso, ci pare interessante, seguendo la metodologia attiva della “decostruzione formativa”, riportare alcune considerazioni degli abilitandi elaborate dopo la visione del film.

L.: Al film di Truffaut si accosta anche un altro film, *The Elephant Man*... il ragazzo è un ‘fenomeno da baraccone’... il dottore è la parte normativa, mentre la governante quella affettiva/emotiva...

B.: Il dottore ha paura del rifiuto del ragazzo, il quale vuole tornare nel suo ambiente... il dottore è incapace di immedesimarsi, perché sono mondi differenti, ma sente anche che il tempo gli manca: vuole ottenere risultati nel più breve tempo possibile... il dottore non è libero...

L.: è importante cambiare metodo... come spesso facciamo noi...

C.: è importante gestire il tempo in funzione dei risultati da ottenere/ottenuti... e, se non ce la si fa, bisogna chiedersi: “perché non ce l'ho fatta?”...

L.: il minore è oggetto di un'attenzione perversa... del desiderio perverso degli adulti... un problema è il tempo: il medico sa di non avere molto tempo, però passa dal piano sociale a quello didattico (la tavola con le lettere dell'alfabeto)...

S.: è importante l'affettività, perché altrimenti c'è incomunicabilità... il dottore deve dare più spazio al gioco e non solo all'abitudine...

A.: mi colpisce come per il bambino la libertà sia lo stato di natura... come percepisce il bambino il mondo che lo circonda?... prima sembra che sia sordo, poi si scopre che invece non lo è...

S.: l'animalizzazione del bambino porta gli altri a non considerarlo più un essere umano, la sua diversità è in realtà un'assenza... non ha nessuna lingua, ma in realtà il suo è un modo diverso di comunicare... avvicinarsi alla civiltà significa: acquistare la cittadinanza: pulirsi, lavarsi, indossare vestiti e scarpe... a me sembra che, in questo caso, il processo educativo si sottoponga a questi dettami: 1. reclusione e controllo del corpo; 2. il corpo deve sottostare a quei precisi ragionamenti...

B.: è importante mettersi nei panni dell'altro... cos'è quell'elemento che manifesta il bambino e che spiazzati tutti?...

E.: il bambino non ha ancora un nome... dare il nome è riconoscere, perché attiva il processo di identificazione...

M.: il dottore non sente ciò di cui ha bisogno il bambino, mentre la governante sì... però, alla fine, il bambino è l'unico che crede all'umanità del dottore... quali sono, allora, le ragioni che ti portano ad agire in un certo modo?...

M.: (riprendendo le considerazioni precedenti) il dottore lo fa ripetere in continuazione e si concentra sull'addestramento (concetto condiviso da S., che aggiunge: il bambino si deve integrare...)...

M. C.: il bambino è un ‘vaso da riempire’, da formare...

A.: il bambino mi ha fatto pena... è stato abbandonato, ma, a modo suo, ce l'ha fatta... la tenacia dell'educatore sta nel farsi carico anche della difficoltà dell'altro...

V.: Libertà/educazione... l'educazione si affianca all'insegnamento: più impari, più sai, più puoi stare al mondo... ma il bambino continua a conservare il suo istinto... è difficile relazionarsi con gli adulti...

B.: Emerge dall'inizio la contrapposizione tra educazione ‘libera’, oppure ricorre la frase: “dobbiamo metterlo in un istituto”... mi chiedo: è possibile lasciarlo per la sua strada?...

P.: passione per l'educazione... perché siamo qui?...

I.: mi ha colpito la frase del dottore: “ascolta senza sentire... guarda senza vedere”... ma è come se dicesse: *tu esisti*...

(...): Mi ha colpito la terminologia... quando dicevano che il bambino è un “idiota”... è un termine *disumanizzante*... connota la diversità... espone il ragazzo agli altri...

C.: la finalità del dottore è fare del bene... le regole della società esistono, non possiamo fare finta di niente... i ragazzi li vogliamo in un certo modo... compresi i nostri figli...

S.: (riprendendo le considerazioni precedenti) qual è l'obiettivo che ci poniamo come educatori? L'adeguamento o l'autonomia?... bisogna sempre mediare tra questi due aspetti... il nostro bisogno è creare un adulto "consapevole"... (*Qualcuno aggiunge*): insomma: per essere un 'selvaggio' era molto collaborativo...

Una traccia tiene insieme il discorso dei Corsisti: essa, non a caso, converge su quelle implicazioni sociali dell'educazione cui è stata dedicata la prima parte del Corso, nell'esplicita intenzione di ricondurre sempre l'insegnamento alla sua funzione sociale. Infatti, ciò significa anche aver chiara la frizione tra natura e cultura che, nella tradizione culturale pedagogica della modernità, a partire da Pestalozzi per giungere fino a Rousseau e Kant, ha caratterizzato le forme e gli strumenti istituzionali che hanno individuato l'"oggetto-bambino", attraverso la formazione del carattere. Se l'individuo rousseauiano – non senza contraddizioni – è libero per natura e quello kantiano procede nella propria formazione solo interiorizzando i precetti morali fondamentali che, proprio per questo, divengono categoriali, l'apparente contrapposizione tra adeguamento e autonomia viene colto in modo evidente dai Corsisti.

Non solo: seguendo questa traccia, emergono alcune parole-chiave essenziali: normatività, immedesimazione, metodo, tempo, affettività, corporeità, riconoscimento, addestramento, libertà/educazione, individualità, scelta, regole, consapevolezza.

Viene spesso sottolineato dagli Abilitandi come il ruolo dell'insegnante sia quello di "creare un adulto consapevole". E, proprio per chiarire questo aspetto, si è reso necessario lavorare su un secondo aspetto essenziale, ossia la rappresentazione dell'insegnante. Ecco, attraverso la nominazione di parole che non sono solo un decalogo ma anche la verbalizzazione e l'esplicitazione di un modello pre-categoriale, che riguarda quindi lo iato esistente tra ciò che si è e ciò che si vorrebbe essere, che prende corpo quel modello.

MODELLO DI INSEGNANTE:

Armonizzatore del gruppo-classe
 Empatico
 Coerente
 Ricettivo
 Mediatore col mondo adulto
 Imparzialità
 Facilitatore
 Ameba
 Paziente e tenace
 Capace di relazionarsi
 Crescita complessiva
 Educatore
 Accogliente
 Trasmette passione e amore
 Dà regole e disciplina
 Mediatore
 Guida etica
 Competente
 Motivatore
 Stimolatore di senso critico

Il rapporto stringente tra libertà ed educazione permette al conduttore di evidenziare le discrasie esistenti tra la libertà individuale (in potenza) di scegliere e decidere e, d'altra parte, su un piano sociale, la funzione dell'educazione. Quest'ultima, infatti, proprio di quella scelta e

decisione dovrebbe indagare le linee della crisi cogente che porta l'insegnante, in quanto educatore, a mettere e mettersi in discussione, nonostante la proceduralità (che spesso viene chiamata 'burocrazia') cui viene costantemente sottoposto (Madrussan 2013). Per questo, è risultato fondamentale *stanare* – e il termine non è casuale – coloro per i quali la facile via di fuga diventa il *leit motiv* del “non abbiamo tempo perché siamo obbligati a seguire i programmi”, ovvero dal pretesto dell'assenza di tempo in funzione dei programmi. Che cosa significa, infatti, agire criticamente? Che cosa significa, anche e soprattutto per gli insegnanti, mantenere viva la ragione critica (attraverso un costante, quanto faticoso, esercizio di riflessività), per non farsi dominare da quella strumentalità tecnica che, dopo tutto e nonostante tutto, diventa la facile e scontata via verso l'impigritimento del pensiero? Se è vero, come hanno evidenziato i Corsisti stessi, che l'insegnante è anche una “guida etica”, allora, come ha mostrato la loro attiva capacità di mettere in discussione i propri presupposti di giudizio, lo sforzo preminente dell'insegnante come educatore non è quello di formare l'altro nell'ottica del vasaio platonico, bensì di vivere la contraddizione del proprio ruolo (come, nonostante tutte le sue convinzioni illuministiche, accade al medico Itard del film di Truffaut), chiedendosi il senso di ciò che si insegna. Questo perché, nonostante ciò che comunemente si crede, l'insegnante, nella sua funzione critica, trasforma le risposte che è tentato di dare ai propri studenti in ulteriori domande, nei dubbi che fanno accrescere la curiosità e che fanno slittare, seppur brevemente, l'immagine di una scuola che ha individuato nella parola “competenza” l'abbreviazione semplificante della sua stessa azione (Bertolini 1983: 217-234). In questo contesto, particolare importanza assume il significato della progettazione educativa.

L'orizzonte della progettualità, come a suo tempo aveva evidenziato Sartre (Sartre 1997), non può che essere quello della direzione di possibilità che la nostra esistenza assume nel momento in cui quel confronto, già segnalato, tra natura e cultura si fa più stringente, ovvero nel momento in cui la responsabilità individuale nei confronti degli altri si sostanzia nell'emergere dell'intenzionalità che si esperisce relazionalmente. Se questo è il presupposto, se la responsabilità dell'agire educativo si proietta immediatamente sul suo versante sociale e, quindi, intersoggettivo, allora la prospettiva di possibilità dell'essere-insegnante si declina all'interno di un orizzonte molteplice che, proprio per questo, non può fare a meno di considerare diverse variabili ma, *in primis*, la contingenza di quel rapporto con lo studente che si propone *sempre* nella sua unicità. Per questo, definendo la relazione come “pratica esperienziale”, Madrussan scrive:

per un'intersoggettività che si muova nello spazio della problematicità educativa, non è effettivamente realizzabile alcuna anestesia del dinamismo – anche temporale – della molteplicità degli aspetti che la caratterizzano. Ne viene che essa rivela, innanzitutto, una pratica di reciprocità, dove le modalità di realizzazione e di significazione dei ruoli non possono che essere aperte alla domanda dell'altro e, di volta in volta, situate nel loro specifico contesto (Madrussan 2013: 69-70).

Da qui l'“inquietudine” continua dell'insegnante-educatore che vive il proprio tempo, consapevole della contraddizione esistenziale, cui è sottoposto, e che è emersa in tutta la sua cogenza nel processo didattico del Seminario: essere un bravo tecnico, agendo strumentalmente nella relazione le proprie conoscenze, oppure essere un *Erziehung*, come avrebbe detto Nietzsche, ossia un educatore che fa della propria “pratica esperienza” un crocevia di manifestazioni di senso (Erбетта 2007: 37-61)? Questo rapporto, nella sua intima connessione con tutto ciò che riguarda il mondo della scuola, porta in evidenza un aspetto già evidenziato e che – nelle reazioni dei Corsisti – ha generato un particolare interesse e che riguarda – nello specifico – la relazione tra autorità e autonomia dell'agire educativo.

3. Autorità, autonomia e insegnamento

In un testo del 1965, dal significativo titolo *Tabù sulla professione dell'insegnante*, Theodor Adorno mette in evidenza alcuni aspetti contraddittori della funzione e del ruolo di insegnante, sottolineando come, di fatto, in epoca moderna tale figura abbia subito sì numerose e variegate trasformazioni, ma sempre in stretta connessione con i cambiamenti storici, politici, culturali ed economici cui la società è sottoposta. Quali sono, egli chiede, le motivazioni che spingono un individuo a scegliere la professione dell'insegnante? Quali sono, parallelamente, le rappresentazioni che, a livello sociale, si costruiscono attorno al suo ruolo? È proprio al confine tra le motivazioni e le rappresentazioni del ruolo che si pone, secondo Adorno, un vero e proprio tabù. Tabù inteso come

sedimento collettivo di rappresentazioni che, analogamente a quelle concernenti il lato economico, hanno perduto in ampia misura la loro base reale, persino di più di quelle economiche, ma che si conservano però tenacemente come pregiudizi psicologici e sociali, e che dal canto loro reagiscono di nuovo sulla realtà, diventando così forze reali (Adorno 1974: 96).

In sostanza, quelle formazioni psicologico-sociali che ruotano attorno alla costruzione dell'agire professionale, in quanto portatrici di istanze performative – le stesse che Erving Goffman indicherà come fondamentali per la determinazione del proprio sé-agente (Goffman 1969) –, si rivelano essere determinanti, nonostante la pregiudizialità delle rappresentazioni che stanno a fondamento dei nostri atti, per comprendere la portata complessiva dei nostri atteggiamenti, delle modalità di comportamento che adottiamo nei rapporti intersoggettivi. I pregiudizi diventano realtà, mentre la stessa realtà – nella misura in cui la relazionalità ci costringe a stare sul piano della continua certificazione di ruoli standardizzati – diventa pregiudizialmente coesa dalla banalizzazione del 'buon senso', del 'si fa così', del 'si dice', ossia di tutte quelle forme di *doxa* che vorrebbero costringere il pensiero critico a retrocedere inesorabilmente. La pragmatizzazione della didattica si trasforma così nella quantificazione di conoscenze che perdono il loro fondamento critico (*ergo* problematizzante), per trasformarsi in misura di una ragione strumentale che sembra la base inscalfibile del sapere tecnicizzato. In sostanza, per riprendere Adorno: "il professore diviene gradualmente, direi però: inarrestabilmente, un venditore di conoscenze" (Adorno 1974: 103).

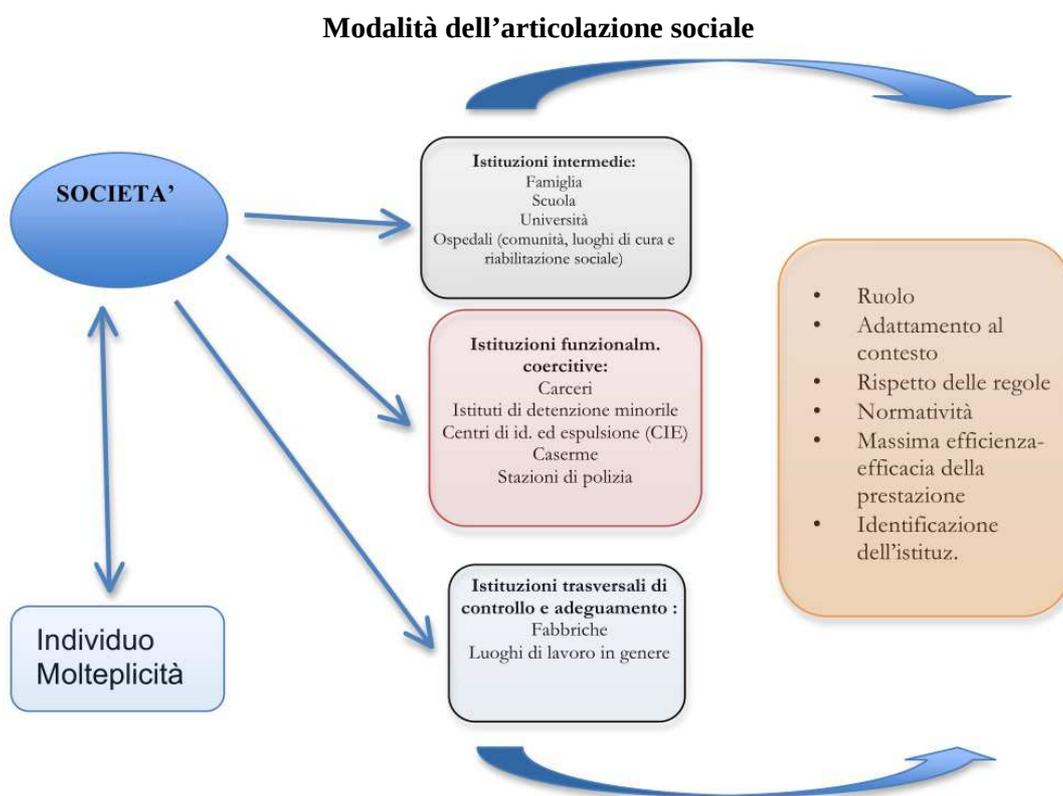
Proprio in questa chiave è stato allora affrontato il significato del termine 'autonomia', tentando di emanciparlo da quella *doxa* che lo vorrebbe ridurre all'essere capaci di fare qualcosa'. Non si tratta, ovviamente, solo di una certificazione di capacità, nonostante il fatto che l'ambito scolastico, in un'ottica tecnicista, tenda a voler quantificare sempre e comunque i processi di apprendimento. Il concetto di autonomia riguarda direttamente il processo di responsabilizzazione individuale, che permette al singolo di operare delle scelte in conformità con il proprio sistema di valori. Questi valori, ovviamente, non sono altro dal generale sistema sociale e culturale all'interno del quale l'individuo si colloca. Parimenti, tali valori – lungi dall'essere la certificazione relativistica della propria convenienza, altrimenti si proporrebbe il geniale paradosso suggerito a suo tempo da Gentile, nel suo *Sommario di pedagogia* del 1912, per cui anche il ladro che insegna al proprio figlio a rubare dovrebbe, a rigore, essere considerato un 'educatore' – verificano l'adesione del singolo alla molteplicità sociale. È tale molteplicità sociale a individuare sia la funzione dell'educazione sia la stringente dialettica che si genera tra la relazionalità come forma esplicita dell'educare e la necessità, vissuta in tutti i luoghi dell'agire educativo, di regolare e normare le manifestazioni della soggettività. Eppure, come avevano già avuto modo di sostenere i Francofortesi, riprendendo alcune considerazioni freudiane, ogni individualità, per sperimentare appieno il senso di autonomia, deve rinunciare a

qualcosa di sé per far posto alle esigenze della collettività in cui è inserita. Questo, lo studente della Scuola media, lo apprende confrontandosi con i propri pari, ma anche interiorizzando (ecco *anche* il senso del termine autonomia) la radicale e irriducibile differenza che esiste tra sé, le proprie esigenze e quelle del gruppo-classe. L'insegnante osserva questo processo e, dove non si faccia condizionare da una troppo rigida rappresentazione del proprio ruolo, comprende che questa posizione dello studente – anche dal punto di vista psico-evolutivo – necessita del suo supporto.

Qui, in effetti, si pone una questione, ampiamente affrontata nel Seminario pedagogico: “qual è il limite dell'intervento dell'insegnante?” È una domanda che è emersa sovente ed ha portato in luce la necessità di indagare a fondo il principio di responsabilità che caratterizza questo ruolo. Riprendendo Adorno nelle sue considerazioni, egli scriveva:

La scuola ha una tendenza immanente a costituirsi come sfera di vita particolare e con una legalità particolare. È difficile determinare in che misura questo sia necessario affinché la scuola possa adempiere ai suoi compiti; certamente ciò non è *solo* ideologia. Una scuola che fosse aperta verso l'esterno in modo del tutto disinibito sarebbe probabilmente priva anche della dimensione protettiva e formativa (Adorno 1974: 114).

A partire da queste considerazioni, sembra opportuno riportare, di seguito, uno schema riguardante le ‘modalità dell'articolazione sociale’, che esplicita la dialettica tra autorità e autonomia.



È opinione comune, infatti, quasi un *pedissequo leit motiv*, che attualmente si sia perso il ‘principio di autorità’, che l’epoca post-moderna ha perduto definitivamente i valori-chiave della crescita sociale, che, infine, si sia completamente smarrito quel principio normativo e gerarchico che, anche nelle aule, garantiva la distanza dei ruoli, l’ordine, il rispetto. Se pure

qualcosa di tutto ciò è cambiato col mutare delle condizioni socio-economiche, a nostro avviso quel principio di autorità, quella dimensione normativa e gerarchica non hanno smarrito per nulla la loro direzione. Le forme dell'autoritarismo, infatti, come insegnano i sociologi più attenti (Bauman 2012), si manifestano in molteplici modi: attraverso la standardizzazione dei vissuti, quindi attraverso le mode; attraverso l'apparente non riconoscersi in istituzioni non più secolarizzate; attraverso la rimozione della propria storia individuale e collettiva; infine, ma non ultimo, attraverso un costante e persistente livellamento culturale.

Come sosteneva Michel Foucault, la forma più evidente della manifestazione del potere della modernità non è (o non è più solo) l'autorità espressa attraverso la coercizione ("negativa", come egli la definiva) che determina una violenza che individua esplicitamente il suo obiettivo, bensì un'autorità disciplinare "positiva" che convince – attraverso vari e differenziati dispositivi – con la sua pervasività. Controlla i corpi, li soggettiva, li rende individui, infine, li trasforma in massa, in moltitudine (Foucault 1977: 137-145). La finalità di questa forma di autorità attraverso il disciplinamento è purtuttavia la stessa, ma effettuata con modalità, appunto, differenti: la stagnazione della coscienza critica, l'adeguamento sociale, l'edonismo sfrenato, l'individualizzazione dei bisogni.

Quali sono, allora, le direttrici socio-psicologiche del rapporto autoritario? Esse erano state già indicate e analizzate da Erich Fromm, filosofo, psicoanalista e tra i primi collaboratori dell'Istituto per la ricerca sociale di Francoforte, il quale ha sviluppato la sua teoria, ancora di estrema attualità, a partire dalle fondamentali considerazioni freudiane contenute nell'illuminante saggio del 1921, *Psicologia delle masse e analisi dell'Io* (Freud 1977). Ecco delineate, così come sono state poste all'attenzione dei Corsisti, tali direttrici:

Ordine
 Obbedienza
 Comando
 Gerarchia
 Disciplina
 Regolatività
 Performatività
 Preformatività
 Sottomissione
 Convenzionalismo
 Stereotipia
 Paura
 Aggressività-distruttività
 Individuazione del "capo"
 Scarso atteggiamento critico
 Incapacità di mettere in discussione

È interessante, in tal senso, riportare alcune considerazioni di Fromm:

L'elemento essenziale – scrive – nel rapporto non è la potenza del capo e la paura per le conseguenze di una trasgressione al dovere, bensì l'amore verso di lui e la paura della perdita dell'amore.

L'amore è l'elemento centrale anche in un rapporto autoritario come si riscontra tanto spesso in casi di subordinazione, come ad esempio in quello di un'infermiera con il medico [...]. Il desiderio, più o meno consapevole di essere amati, e la paura della perdita anche solo della possibilità di essere amato, sono alla base dell'ammirazione e dell'obbedienza (Fromm 1974: 74).

È una considerazione, questa, che Axel Honneth ha ripreso più recentemente, sottolineando come la trasformazione dell'ambiente scolastico, anche nel suo linguaggio, in un coacervo di dispositivi tecnologizzati (quindi strumentali) abbia sempre più comportato un distacco netto tra la libertà della conoscenza e dell'apprendimento e la funzione stessa della scuola come ambito privilegiato della formazione. Tutto ciò con ricadute preoccupanti sull'acquisizione di responsabilità democratica alla cittadinanza.

I motivi – sottolinea Honneth – che possono aiutare a comprendere il distacco sempre più accentuato tra la teoria della democrazia e la scienza dell'educazione devono quindi trovarsi su un altro piano rispetto alla progressiva differenziazione delle singole discipline; la mia idea è che essi vadano riferiti a un livello più profondo, concettuale, là dove è possibile scandagliare e definire il perimetro all'interno del quale la democrazia può agire su se stessa (Honneth 2013: 156).

Lo sviluppo della personalità autoritaria nel bambino e nell'adolescente è un processo latente, silenzioso ma presente. Per questo è necessario essere vigili sulla formazione delle sue capacità critiche e di giudizio; è necessario far leva, altresì, pur mantenendo la pregnanza del proprio ruolo, sull'attività riflessiva e autoriflessiva dello studente.

Detto in termini positivi – continua Fromm –, nel rapporto d'autorità è compreso il legame affettivo di una persona subordinata con una persona o istanza superiore. Il sentimento d'autorità sembra includere sempre una parte di paura, di rispetto, di stima, d'ammirazione, d'amore e spesso anche di odio, ma il ruolo che quantitativamente spetta in ogni caso alle singole componenti di questo complesso affettivo sembra essere del tutto diverso, e tale difficoltà sembra essere ulteriormente complicata dal fatto che la varie componenti possono presentarsi talvolta consciamente e talvolta inconsciamente, talvolta direttamente e talvolta in formazioni reattive (Fromm 1974: 75-76).

Il rischio, dunque, è che la scuola (e con essa gli insegnanti) si trasformi ancor di più nello specchio distorto di una deriva sociale (culturale, politica, economica), che – in ogni epoca – ha rappresentato il barometro della civiltà. Ciò significa che, tra ordine e disciplina, l'insegnante, a partire dalla sua pratica quotidiana, deve assumere su di sé il coraggio critico di scardinare quel "tabù" di cui parlava con lungimiranza Adorno: è in questa assunzione di responsabilità che prende corpo la funzione etica dell'insegnante come educatore consapevole, in via permanente e in direzione critica, del suo ruolo sociale.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T.W. (1974), *Stichworte. Kritische Modelle*, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag, 1969; ed. it. *Parole chiave. Modelli critici*, trad. it. di M. Agrati, Roma, SugarCo.
- Adorno, T.W. (2010), *Theorie der Halbbildung*, Frankfurt/M., Suhrkamp; ed. it. *Teoria della Halbbildung*, a cura di G. Sola, Genova, Il Nuovo Melangolo.
- Bauman, Z. (2012), *Conversazioni sull'educazione*, in collaborazione con R. Mazzeo, Trento, Erickson.
- Bertin, G.M. (1976), *Educazione al "cambiamento"*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1983), *Riflessioni e appunti sul concetto di competenza pedagogica*, in Id., *Pedagogia e scienze umane*, Bologna, Clueb.
- Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico. Riflessioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cambi, F. (1986), *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb.
- Cambi, F. / Santelli Baccegato, L. (2004) (a cura di), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Torino, Utet.
- Chiarello F. (2008), *Victor. Sull'educabilità dell'uomo*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 7, pp. 121-134.

- De Bartolomeis, F. (1969), *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli.
- Erbetta, A. (1994), *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*, Torino, Il Segnalibro.
- Erbetta, A. (2010) (a cura di), *Decostruire formando. Concetti pratiche orizzonti*, Como-Pavia, Ibis.
- Erbetta, A. (2007), *Sii te stesso!*, in Id., *Pedagogia e nichilismo. Cinque capitoli di filosofia dell'educazione*, Torino, Tirrenia Stampatori, pp. 37-61.
- Foucault, M. (1977), *Microfisica del potere. Interventi politici*, Torino, Einaudi, pp. 137-145.
- Freud, S. (1977), *Massenpsychologie und Ich-Analyse* [1921]; ed. it. *Psicologia delle masse e analisi dell'Io*, trad. it. di E.A. Panaitescu, in Id., *Opere*, IX, edizione italiana a cura di C.L. Musatti, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 259-330.
- Fromm, E. (1974), *Parte sociopsicologica*, in M. Horkheimer, *Studien über Autorität und Familie*, Paris, Felix Alcan, 1936; ed. it. *Studi sull'autorità e la famiglia*, edizione a cura di F. Ferrarotti, Torino, Utet, 1974.
- Giachery, G. (2010), *Idioti Reietti Delinquenti. Pedagogia, medicina e diritto tra Otto e Novecento*, Como-Pavia, Ibis, pp. 40-60.
- Giachery, G. (2011), *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*, in "Topologik. Rivista Internazionale di scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali", 9, pp. 149-162.
- Goffman, E. (1969), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City (NY), Doubleday & Company, 1959; ed. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, trad. it. di M. Ciacci, Bologna, Il Mulino.
- Honneth, A. (2013), *Scuola pubblica e democrazia: un tema filosofico cruciale*, in "Micromega. Almanacco di filosofia", 1, pp. 151-170.
- Madrussan, E. (2010), *La procedura decostruttiva. Mappe, segmenti, chiavi di volta*, in A. Erbetta (a cura di), *Decostruire formando. Concetti pratiche orizzonti*, Como-Pavia, Ibis, pp. 62-75.
- Madrussan, E. (2013), *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*, Roma, Anicia.
- Massa, R. (1992) (a cura di) *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, Franco Angeli.
- Moravia, S. (1982), *Il recupero del 'diverso' (Psichiatria e psicopedagogia nel caso del ragazzo selvaggio dell'Aveyron)*, in Id., *Filosofia e scienze umane nell'età dei lumi*, Firenze, Sansoni, pp. 271-303.
- Pioli, A. (1987), *Follia, enfant sauvage, idiota: per una storia pedagogica dell'handicap*, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, pp. 205-225.
- Sartre, J-P. (1997), *L'être et le néant*, Paris, Librairie Gallimard; ed. it. *L'essere e il nulla. Saggio di ontologia fenomenologica*, trad. it. di G. del Bo, Milano, Il Saggiatore.

GIANLUCA GIACHERY • PhD in "Educational Science". He is currently Teaching Assistant at the Department of Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures at the University of Turin. He is member of the Editorial board of the pedagogical journal "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura". His publications include numerous articles and essays, and the following monographs: *Etica della padronanza. Le pratiche educative come pratiche di riflessività* (2009), *Idioti Reietti Delinquenti. Pedagogia, medicina, diritto tra Otto e Novecento* (2010), *Indignazione morale e profezia pedagogica. L'ultimo Horkheimer* (2012).

E-MAIL • gianluca.giachery@unito.it