

L'autonomia come problema. Allievi e scuola nella pedagogia moderna

di Giancarlo Corsi

I.

Con l'avvento della modernità è cambiato il modo nel quale vengono osservati i bambini. Se prima essi erano semplicemente degli adulti imperfetti, socialmente privi di rilevanza e con scarse possibilità di sopravvivenza nei primi tempi dopo la nascita, ora vengono considerati al contrario esseri umani dotati di un mondo proprio autonomo (Ariès, 1960). Per l'educazione, sia familiare che scolastica, si tratta di un cambiamento non da poco: l'educatore, ora, ha a che fare con un essere che, per quanto bisognoso di cure e di attenzioni, possiede già una sua interiorità, una sua complessità interna dalla quale non si può prescindere: il bambino decide da sé la direzione del proprio comportamento.

L'aver conseguito l'autonomia come caratteristica dell'essere sociale, compreso l'infante, è però solo un lato della medaglia. La scoperta del bambino e della sua autonomia ha avuto come parallelo una diversa concezione del destino individuale e della realtà temporale in generale: il futuro dell'individuo è diventato insicuro, poiché esso non è più determinato dall'origine sociale, ma viene costruito durante la vita – e si inizia da subito. L'educazione è diventata così molto importante, proprio perché si occupa delle prime fasi di questa costruzione del futuro; il bambino ha un senso pedagogico proprio perché non si sa cosa potrebbe

* *Presentato dall'Istituto di Sociologia.*

diventare se non ci fosse l'educazione. Il bambino è l'allievo e nella visione pedagogica del mondo l'allievo è concepito come un potenziale di capacità, di sapere, di comportamenti che deve essere realizzato nella forma di adulto. Compito dell'educazione è quello di seguire e condizionare l'allievo in maniera specifica (pedagogica) nella costruzione del suo futuro¹.

Per descrivere in una maniera sociologicamente rilevante l'idea di allievo propria della pedagogia, la teoria dei sistemi è ricorsa alla distinzione tra medium e forma (Luhmann, 1991). Il concetto di medium si basa sull'idea che esista un insieme di elementi connessi tra loro in maniera debole, i quali possono connettersi in maniera più forte dando così origine a delle forme. Il medium, proprio perché basato su delle connessioni lasche, non può essere osservato se non mediante un irrigidimento di tali connessioni, cioè mediante delle forme; esso non è osservabile in quanto tale, ma resta presente come rimando ad altre possibilità di condensare forme. L'eccesso di possibilità che viene offerto dal medium richiede l'intervento di una qualche struttura che sia in grado di imprimere una forma; ma proprio perché il medium non si esaurisce con l'impressione, qualsiasi forma attuale è sempre contingente. C'è sempre la possibilità di sciogliere ciò che è visibile come forma e di ricombinarlo in una forma diversa. La differenza tra possibilità di soluzione e opportunità di ricombinazione è la differenza di base che consente la costituzione dei media (Luhmann, 1988) e per essere utilizzata richiede un forte orientamento temporale, ad esempio la capacità di anticipare possibili stati (forme) future a partire dalla situazione presente – l'unica nella quale il medium può presentarsi.

La portata teorica del concetto è ancora poco chiara; tuttavia quella tra medium e forma è una distinzione universalistica, poiché la sua applicazione non è limitata a determinati contesti, ma può essere estesa a qualsiasi ambito di rilevanza sociologica.

Si tratta in ogni caso di una distinzione che ben si adatta all'idea di allievo tipica della pedagogia: l'allievo moderno può

¹ «Das Kind gilt nicht – wie bislang der Nachwuchs – als letztes Glied einer Kette, sondern das Kind gilt als freigesetzt, es läuft auf seine Zukunft zu, das Kind der Pädagogik» (Wünsche, 1985, p. 437).

essere considerato come un medium, sul quale l'educazione tenta di imporre determinate proprie forme².

Questo modo di intendere l'allievo si presta ad alcune considerazioni. Innanzitutto la differenza tra medium e forma è una differenza che viene tracciata dal sistema educativo e proiettata nel suo ambiente. In quanto distinzione essa è sempre e soltanto una costruzione interna a qualche osservatore e non una proprietà delle cose; la peculiarità dell'osservatore che utilizza tale distinzione sta nel fatto che egli è in grado di costruirsi un mondo di possibilità e non semplicemente di oggetti³. Tale presupposto è chiaramente necessario all'attività educativa, perché non sarebbe possibile educare senza avere una qualche idea di dove si vuole arrivare; ma se si vogliono studiare le condizioni dell'attività pedagogica non serve studiare il bambino, bisogna rivolgere invece la propria attenzione alle strutture dell'educazione intesa come sistema sociale⁴.

Una seconda considerazione riguarda i contenuti che possono essere insegnati, in un certo senso quindi le forme che si vorrebbero vedere realizzate nell'adulto educato. Qui insorgono delle difficoltà quando si nota che le competenze richieste nella società si differenziano sempre più e – cosa più rilevante – divengono obsolete in maniera piuttosto rapida. Più in generale, è difficile ormai pensare che vi sia un ideale pedagogico al quale tendere o che l'educazione debba realizzare la perfezione dell'uomo. Le

² Questo lo si può vedere molto bene anche nel modo in cui il sistema educativo si immagina le mete che le riforme dovrebbero raggiungere. Per fare solo un esempio: «...reform is predicated on the assumption that school must offer both excellence and equity. It envisions schools that will enable every student ... to reach his or her full potential», Futrell, 1989, pp. 13-14. L'allievo è un *potential*, dunque; ma dato che la riforma di fatto è una forma di educazione della scuola stessa, anche la scuola è un *potential* da formare; solo che raggiungere sia l'eccellenza che l'uguaglianza è un compito arduo, tant'è vero che la stessa autrice si chiede e si risponde: «What will schools that are designed to meet these goals look like? We do not know», p. 14.

³ Sulla struttura logica di questa differenza si veda Esposito, 1992.

⁴ È la tipica posizione costruttivista; vedi Watzlawick, 1981. Se si vuole sapere qualcosa sulla realtà bisogna osservare chi la osserva – la realtà in quanto tale resta inaccessibile. Anche il bambino inteso come allievo è qualcosa di intrasparente per l'educatore: ciò che egli vede dipende dalla qualità delle distinzioni che utilizza.

formule che vengono utilizzate per indicare simbolicamente il senso dei programmi educativi cambiano nel corso del tempo: si pensi soltanto all'ideale della *Bildung* nell'area di lingua tedesca, ideale che peraltro vale ancora oggi come riferimento⁵. Se si osserva l'evoluzione dei modi nei quali l'educazione elabora i criteri dell'insegnamento, si noterà come la volontà di stabilire quali sono i contenuti più 'giusti' da insegnare ha lasciato progressivamente il posto ad una maniera molto più 'sciolta' di stabilire la meta dell'educazione. La formula più in voga oggi si richiama infatti alla capacità di apprendimento: obiettivo dell'educazione non è tanto un determinato sapere o certe capacità, quanto piuttosto il fatto che l'allievo deve essere in grado di orientarsi a «*novel and unexpected contingencies in a rapidly changing world*» (Schoeder-Karlins-Phares, 1973, p. 4)⁶. La definizione di 'capacità di apprendimento' suona molto familiare a chi si occupa di cibernetica e si dichiara costruttivista radicale (Watzlawick, 1981): i suoi fautori, infatti, affermano che «...an emphasis on *process* goals rather than exclusively on *content* goals of education – *how* people use the information they are taught – might better prepare the individual to live creatively in

⁵ Sui mutamenti delle formule di contingenza nell'educazione si veda Luhmann-Schorr, 1988, pp. 58-114. Per quanto riguarda la *Bildung*, si veda come esempio Prange, 1988, il quale si chiede quale possa essere il senso della *Bildung* una volta che tutto è contingente e che l'unica certezza è l'insicurezza, l'unica costante il mutamento; uno scopo ultimo valido universalmente non troverebbe più nessun fondamento generalizzabile. L'unico riferimento che resta è allora un'idea riflessiva di apprendimento (*Lernfähigkeit*), che muta l'ideale della *Bildung*: «[Bildung] ist nicht mehr Prolog von Erlösung, sondern Medium für Anfänge, die sich leufend überholen, und sie erinnert uns selber daran, daß Geschichte immer schon war, was die Pädagogik im Blick auf das Lernen der Einzelnen und das Kollektive Lernen noch vor sich hat: dürftige Zeit mit Zwischenlösungen», p. 16.

⁶ In Italia esistono varie altre formule equivalenti, che intendono più o meno la stessa cosa: capacità critica, autodeterminazione e simili. Ultimamente si parla addirittura di una riscoperta del soggetto, distinguendo ad esempio tra diversità e disuguaglianza – positiva la prima, negativa la seconda. Si veda come esempio Benadusi, 1990: «La concezione dell'uguaglianza come 'eguale rispetto' presenta un nucleo forte che coincide con il pieno recupero della dimensione della *diversità*, componente essenziale di una qualsiasi teoria egualitaria che voglia accordarsi con i principi sui quali poggia lo stato liberal-democratico», p. 7.

his world and harmoniously with his fellowman» (Schoeder-Karlins-Phares, 1973, p. 6)⁷.

Lo spostamento dell'attenzione dai contenuti ai processi, oppure dal 'cosa' si insegna al 'come', indica certamente un passo sostanziale verso l'autonomia del sistema educativo da vincoli esterni, siano essi vincoli di utilità o di praticità del sapere insegnato, siano essi vincoli legati al compimento dell'umanità dell'allievo. Il termine autonomia, in questo senso, indica la possibilità da parte del sistema di indicare se stesso mediante proprie operazioni, senza che questa indicazione debba essere filtrata da fattori esterni⁸: l'autonomia del bambino sembra essere una condizione dell'autonomia dell'educazione, tanto che il presupposto di qualsiasi intervento educativo è la chiusura tanto del destinatario (l'allievo), quanto del mandante (l'educatore)⁹. Da un lato, dunque, la pedagogia si immagina il bambino come un medium che è educato quando è in grado di produrre delle nuove connessioni interne e quindi di darsi delle nuove forme che nei programmi educativi non possono essere determinate¹⁰; dall'altro lato, però,

⁷ Da notare la differenza tra creatività ed armonia – un sociologo direbbe 'integrazione'? Autoreferenza (creatività) vs eteroreferenza (armonia): una certa contraddizione tra la produzione di comportamenti devianti e la necessità di limitarli. Su questo genere di problemi torneremo nel prossimo paragrafo. Sulla capacità di apprendimento come meta dell'educazione si veda anche Hutchins, 1970, il quale scrive: «A world community learning to be civilized, learning to be human, is at last a possibility. Education may come into its own» (p. 134). Sulla stessa linea anche la National Commission on Excellence in Education, 1983, che propone un *life-long learning* come meta della riforma. Per un'analisi sociologica di questo tema si veda Luhmann-Schorr, 1988, p. 366 ss.

⁸ Cfr. Varela, 1983, che definisce l'autonomia come chiusura operativa e come possibilità di stabilire rapporti con l'ambiente (nel nostro caso educativi) sulla base di un *couplage par clôture*.

⁹ Resta da chiarire il rapporto tra le due forme di autonomia. Cfr. a questo proposito Haydon, 1983, che distingue tra *autonomy* e *self-determination*: la prima è definita come «some set of qualities of mind and character which persons can in principle have despite external constraints on their action»; la seconda si riferisce invece a «persons actually themselves determining, to some significant degree, what happens to them and what they do», p. 220. Interessante notare come la completezza dell'autonomia sta nel disporre internamente della differenza tra interno (*autonomy*) ed esterno (*self-determination*). Su questa differenza torneremo più avanti.

¹⁰ Si veda Luhmann, 1991: «Entscheidend ist, daß mit Lernfähigkeit als Ziel zugleich die Wiederherstellung des Mediums durch seinen Gebrauch postuliert

il contributo dell'educazione sta nel riuscire a dotare l'allievo della capacità di avere a che fare con se stesso a partire da degli stimoli sociali. Ma l'apparente neutralità (modernità?) della formula 'capacità di apprendimento' nasconde una situazione tutt'altro che priva di problemi.

II.

Vorremmo mettere in evidenza un dato molto importante ai nostri fini: il docente deve partire dal presupposto che sia possibile incidere in maniera causale sulle disposizioni psichiche dell'allievo, poiché altrimenti non saprebbe come spiegare la sua presenza. L'intenzione pedagogica ha senso soltanto se ci si aspetta che essa abbia un seguito. Ma se la causalità deve essere necessariamente presupposta, sorgono dei problemi di compatibilità con l'idea del bambino come essere autonomo: può essere insegnata l'autonomia? Come si può incidere sull'allievo secondo la volontà del docente, se l'allievo possiede una propria infinità interna ed è costituito in maniera autoferenziale? Sono compatibili causalità e autonomia?

La questione è chiaramente difficile da risolvere, tant'è vero che la pedagogia formula il problema in maniera paradossale: 'educazione alla libertà', si dice nella tradizione umanistica, dove con libertà si intende indicare l'autoreferenza dell'individuo (Corsi, 1992). Solo l'intervento educativo può consentire al bambino e poi all'adulto di disporre al meglio di se stesso: solo se si viene educati si può essere liberi. La particolarità di questo paradosso può essere messa in evidenza anche partendo dalla distinzione tra medium e forma. Se l'allievo è un potenziale di possibilità di determinazione e se il docente ha il compito di condizionare la produzione di forme, allora come si può formulare lo scopo dell'educazione? È chiaro che non si tratta più di indicare una forma specifica come la migliore delle forme possibili: non

ist». C'è anche chi parla di creatività come scopo educativo e ci sembra che con tale termine si intenda proprio indicare il fatto che l'insegnante funge soltanto da assistente per un allievo che si imprime da sé le proprie forme; d'altronde con creatività si può solo intendere che non si capisce bene come sia stata prodotta la forma. È una formula per l'inosservabilità della realtà educativa.

c'è più un ideale di perfezione da raggiungere con la *Bildung*. Se con libertà si intende indicare la capacità dell'allievo (del medium) di controllare la propria produzione di forme, allora la migliore forma da raggiungere con l'educazione sembra essere il medium stesso. Per citare dall'italiano: «Si è liberi di pensare l'uno o l'altro pensiero, di sostituirne l'uno con l'altro: ma la libertà non può rifiutarsi di confrontarsi con la congruenza interna allo stesso pensiero che essa ha prescelto, anzi privilegiato, come concreto pensiero pensato ... La educazione alla libertà fa tutt'uno con la educazione a quel pensare ... che abbisogna di congruenza formale (pensare pensieri) e di congruenza sostanziale o contenutistica (la 'collocazione' dei pensieri), così da legittimare le inevitabili discontinuità del pensiero, ma rendendole tutte un 'carico' di quel 'continuo' che è il concreto *vivere* di ciascuna persona, la quale solo così attua e dunque vive la sua libertà» (Flores D'Arcais, 1981, pp. 192-193). Da un lato il bambino, come qualsiasi sistema, è autoreferenziale, autopoietico (pensa solo pensieri); dall'altro compito dell'educazione è quello di introdurre condizioni affinché (!) il pensiero sia libero (collocazione del pensiero).

Se si osserva meglio il rapporto che esiste tra questa formulazione paradossale e l'espressione 'capacità di apprendimento', si noterà che le due formule hanno in comune una cosa: sono circolari. Mentre la prima è circolare in modo paradossale, la seconda lo è in modo tautologico: nella prima l'autoreferenzialità si nega, nella seconda essa si pone uguale a se stessa.

Questo modo di articolare le autodescrizioni non deve stupire più di tanto, poiché lo si ritrova in tutti i sistemi parziali della società moderna; basti pensare al già citato costruttivismo radicale, che rinuncia all'oggettività della cognizione per affermare la dipendenza di tutto il sapere dall'osservatore che lo produce. Anche in questo caso sorge una circolarità che pone dei problemi: quali conseguenze ha per la teoria della conoscenza la constatazione che la differenza tra interno ed esterno può essere tracciata soltanto all'interno di un osservatore? Il vantaggio della circolarità sta nel fatto che non esclude nulla – le esclusioni devono essere sempre giustificate e quando la contingenza domina la scena non c'è giustificazione che tenga¹¹.

¹¹ La circolarità è probabilmente il massimo segno di autonomia che un

Il problema che sorge quando la pedagogia si pone la questione degli scopi dell'educazione non è soltanto di tipo paradossale. Anche la sua trasformazione in una tautologia (capacità di apprendimento) non aiuta molto, una volta che ci si ponga la questione di cosa sia accettabile da un punto di vista pedagogico nel comportamento di un allievo. Dire che il bambino deve raggiungere l'autonomia, l'autodeterminazione, la capacità critica, ecc. non risolve una questione fondamentale: che per la pedagogia non tutti i comportamenti sono ammissibili come buoni risultati dell'educazione. Non ogni comportamento pensabile rientra nell'ambito di ciò che riesce bene da un punto di vista educativo. D'altra parte, già il fatto stesso di avere delle buone intenzioni crea la possibilità di comportamenti cattivi. Anche il più censurabile dei comportamenti può essere un segno di autodeterminazione e di autonomia, poiché con il termine 'capacità di apprendimento' o 'autodeterminazione' non si esclude nulla e ciononostante non tutto va bene per la pedagogia. Esiste quindi una specie di contraddizione tra l'educazione intesa come liberazione e la necessità di mantenere una qualche forma di controllo sui risultati¹². Si tratta di un altro modo per rendere evidente il dilemma tra libertà, che deve essere presupposta, e causalità, senza la quale il lavoro del docente perderebbe il suo senso.

III.

Per comprendere meglio il problema, facciamo un passo indietro. Se si definisce l'educazione come il tentativo di influenzare intenzionalmente il comportamento di altri, l'educatore deve avere chiaro quale sia la sua intenzione. Come può scegliere le sue intenzioni? È chiaro che a seconda della situazione storico-evolutiva si avranno diversi ideali formativi; ma il punto che ci interessa qui non è tanto operare una critica dell'ideologia o

sistema sociale può esprimere, proprio perché non esclude nulla e costringe il sistema a definire se stesso a partire dalla contingenza e non nonostante essa.

¹² C'è un «conflict between education as a means of liberation and education as a means of social control», come rileva Broadfoot, 1979, p. 25.

optare per un relativismo storico che comunque non risolverebbero il problema. Il fatto per noi rilevante è piuttosto che l'intenzione pedagogica può essere solo buona – chi potrebbe insegnare con cattive intenzioni? La prima discriminazione, la prima distinzione che viene tracciata nel sistema educativo è quella tra intenzioni buone e intenzioni cattive, alla quale dovrebbe corrispondere la differenza tra comportamento giusto e comportamento ingiusto dell'allievo (Luhmann, 1992). Il cambiamento che viene indotto nell'allievo deve essere un cambiamento positivo, un miglioramento, un passo verso una situazione migliore di quella di partenza – altrimenti non avrebbe senso educare¹³. Le discussioni sull'appartenenza scientifica o meno della pedagogia non sembrano avere una base molto ampia di argomenti: senza una discriminazione di valore non è possibile pensare di educare qualcuno e una discriminazione di valore non può essere operata scientificamente. Nonostante tutti i tentativi di fondare la pedagogia come 'scienza oggettiva', il mondo dell'educazione non ha nulla di scientifico: è innanzitutto un mondo morale. Ogni azione che si produca a partire da un intervento pedagogico deve essere valutata e non può giustificarsi per il semplice fatto di essere un'azione¹⁴.

La morale pedagogica svolge dunque una funzione ben precisa, che non è semplicemente quella di distinguere tra bene e

¹³ Cfr. tra altri Oelkers, 1982, il quale rileva una serie di incongruenze o addirittura di paradossi che non vengono quasi mai trattati dall'umanesimo pedagogico, come ad esempio il fatto che il bene possa nascere dal male, oppure che l'apprendimento continuo presupponga la costanza dell'identità personale.

¹⁴ Per un esempio di tali tentativi si veda Brezinka, 1978. Per un esempio dall'Italia si veda Baratto, 1982, il quale – come molti altri – reclama l'adozione di «criteri scientifici in grado di offrire alla docenza modelli operativi» in modo da «sperimentare la valutazione, come fattore decisivo dell'atto dell'educare, approntando strumenti idonei a rimuoverlo dalla sfera della variabilità soggettiva ed orientandolo verso criteri più costanti e giusti ... per formulare giudizi adeguati al principio che impone a ciascuno di conoscere se stesso, onde dare risposta meglio puntuale al proprio *dover essere*», p. 121. Da notare come la pretesa di scientificità e la moralizzazione dell'atto pedagogico vengano fatti convivere senza porsi il problema di come sia possibile stabilire scientificamente il confine tra il dover essere e il poter essere anche altrimenti. Cfr. anche Schütz, 1982.

male: l'orientamento alla morale da parte della pedagogia consente di deparadossizzare e di deautologizzare l'agire educativo, poiché introduce un'asimmetria, che non viene posta in discussione, laddove ci sarebbe soltanto un circolo vizioso, dal quale nessun educatore potrebbe uscire. Il fatto stesso che l'educazione si orienta così fortemente alla singola persona dell'allievo, tanto che lo deve tenere in classe per poter sperare di ottenere degli effetti, è un presupposto della possibilità di basare sulla morale la propria attività. In questo senso l'educazione inizia proprio quando un comportamento viene proposto come giusto e l'attività educativa viene valutata rispetto a questa proposta. In questo senso deve essere interpretata anche l'enfasi che la pedagogia pone sulla responsabilità dei docenti, che non si può limitare esclusivamente a rendere comprensibile il materiale da insegnare, ma deve riflettere sulla validità dell'operato educativo salvaguardando allo stesso tempo l'autonomia degli allievi – di nuovo una formulazione paradossale¹⁵.

Naturalmente nemmeno la morale è indenne da problemi di collasso circolatorio, ma è raro trovare nel sistema educativo casi di riflessione sulla morale della morale¹⁶. La mancanza di riflessione viene di solito pagata ammorbidendo gli ideali educativi

¹⁵ Cfr. Schäfer, 1980: «Pädagogische Verantwortung meint die stellvertretende Übernahme der Reflexion auf die Geltung der in den Handlungsweisen der Schüler liegenden Selbstbestimmungsansprüche gegenüber dem sozialen Kontext schulischer Sozialisation und die praktische Solidarisierung mit als gerechtfertigt anzuerkennenden Ansprüchen sowie die verständnisvolle Auseinandersetzung mit spezifisch-subjektiven Problemen gegenüber diesem Kontext, was wiederum eine überlegte Selbstbestimmung der pädagogischen Handeln bedeutet», p. 594.

¹⁶ Si veda ad esempio Alley, 1982, il quale scrive: «'If there is no good, there is no evil'. If there is no evil, there can be no sin; and if there is no sin, there can be no guilt, no shame. It is a tempting belief ... *Acceptance* of moral responsibility increases the *ability* to accept moral responsibility. And similarly, choosing the wrong inhibits freedom, and decreases the ability to choose the right. Or, to say it differently, *refusal* of the *opportunity* to accept moral responsibility *decreases* the *capacity* to accept moral responsibility». Tipicamente religiosa la tendenza a considerare il male (o il bene?) come realmente esistenti nel mondo, così che è necessario saper distinguere e per saper distinguere è necessaria la morale. Solo così si può essere liberi – e diseguali! Non viene naturalmente posta la questione, perché sia un bene distinguere tra bene e male.

moralizzati, così che è difficile trovare qualcuno che non sia d'accordo¹⁷.

In questo senso è probabilmente da interpretare l'interesse e l'identificazione della pedagogia per e con le 'scienze dello spirito': con un tale riferimento si suppone di poter mantenere contemporaneamente l'ispirazione scientifica e la guida morale dell'agire educativo¹⁸. Solo come *Geisteswissenschaft* la pedagogia riesce a mantenere un riferimento sostanziale alla condotta, al dover essere e alla morale. Allo stesso modo ha senso distinguere – come è tipico della pedagogia – tra teoria e prassi, così che la riflessione può occuparsi nel modo che crede della questione educativa, lasciando alla prassi l'onere e l'onore di decidere in maniera non teorica. E dato che nella prassi si deve decidere senza che la teoria possa aiutare più di tanto, ecco che l'educatore deve essere responsabile, deve possedere una visione della situazione che gli consenta di procedere nel modo giusto. I richiami alla responsabilità pedagogica, tipici della professione dell'educatore, hanno probabilmente proprio una funzione di questo tipo: una sorta di deparadossizzazione in un contesto che, se radicalizzato, porterebbe probabilmente alla paralisi.

IV.

Se la morale gioca un ruolo operativo nell'educazione, consentendo di decidere comunque cosa sia bene e cosa male, ciò non toglie che una riflessione sulla compatibilità tra orientamento morale e autonomia dell'allievo crei comunque dei problemi. Per dirla in maniera più radicale, è proprio quando l'educazione raggiunge una completa autonomia nel decidere i criteri

¹⁷ Lo stesso Emile Durkheim (1911) contribuisce a tale ammorbidimento, quando stabilisce che tali ideali sono «rispetto della ragione, della scienza, delle idee e dei sentimenti che sono alla base della morale democratica». Un esempio più moderno (dal punto di vista della data, non del contenuto): «Emphasis on a common value system including simple honesty, truthfulness, and recognition of the rights of the others. These ethical matters are essential to individual and national life as academic subjects», Robb, 1986, p. 336.

¹⁸ Così da avere contemporaneamente «Transzendieren der Positivität» e «Verpflichtung auf eine Aufgabe»: Tenorth, 1987, p. 342.

educativi dell'azione pedagogica che si giunge ad una situazione di stallo. In questo senso sono da interpretare le tendenze verso una delegittimazione della pedagogia, condotte però sulla base di argomentazioni pedagogiche. Le varie forme di 'antipedagogia' hanno proprio questo aspetto paradossale in comune, vale a dire la volontà di negare se stesse¹⁹. Sembra quasi che proprio quando si giunge a riconoscere la peculiarità dell'oggetto dell'educazione (autodeterminantesi) e la responsabilità del sistema educativo (autonomia), proprio allora ci si trova costretti a negare l'osservatore (cioè il sistema educativo).

Questo lo si può notare ancora meglio se rivolgiamo la nostra attenzione ad un altro aspetto della morale educativa, molto importante per uno studio del sistema educativo da un punto di vista sociologico: la selezione. Il fatto che la pedagogia non possa evitare di tracciare una differenza tra ciò che è accettabile e ciò che non lo è nel comportamento dell'allievo è il primo ma fatale passo verso la selezione. Nonostante la valutazione dei risultati educativi e la selezione in generale vengano vissute dagli educatori come il compito più sgradevole da svolgere all'interno della scuola e nonostante tale compito venga tenuto ben distaccato dall'attività educativa in senso stretto, la selezione è connessa indissolubilmente con l'agire educativo. Non si tratta soltanto di una prestazione che il sistema educativo svolge ai fini dell'assegnazione delle posizioni sociali: le radici della selezione stanno nell'idea stessa di educazione, nel semplice fatto che non tutto va bene, ma che solo ciò che rientra nella sfera del giusto comportamento viene accettato come educazione riuscita. La tendenza tipica ad attribuire le cause della selezione all'esterno del sistema educativo nasconde il fatto che la condizione della possibilità dell'educazione è la separazione del mondo in due lati, l'uno positivo, l'altro negativo²⁰. Questa separazione non è in ogni caso facile da tracciare e da mantenere, sia perché non è detto che ci sia accordo sul giudizio morale, sia soprattutto perché si sa che

¹⁹ Un esempio tra tanti è offerto da von Schoenebeck, 1985. L'argomento principale parte dal riconoscimento dell'autonomia dell'allievo: egli sa già che cosa per lui è bene e cosa è male.

²⁰ Sulla questione della selezione educativa si veda il classico Ingekamp, 1971 e per la sociologia Parsons, 1959.

le conseguenze delle buone intenzioni non sono necessariamente anch'esse buone²¹.

Anche in questo caso, quando la riflessione dell'educazione giunge al punto nel quale ammette la propria totale responsabilità di ciò che accade con la selezione, la reazione del sistema è quella di negare se stesso sulla base dei criteri che vengono negati. Lo slogan 'deschooling society', che ha avuto tanto successo su gran parte della pedagogia contemporanea (Illich, 1970), possiede una struttura del genere: la selezione viene vista come un prodotto dell'educazione, senza nessuna influenza esterna – anzi: è la selezione educativa che condiziona fortemente ciò che l'allievo potrà fare nella sua vita dopo la scuola. Ma questa 'presa di coscienza' porta la selezione educativa a negare se stessa ed a farsi fautrice del relativismo culturale (Edwards, 1978), del policentrismo (Giovannini, 1989) o della dignità della diversità, distinta dalla disuguaglianza (Schizzerotto, 1992).

In effetti, non si può negare che l'allievo abbia chiaro quale differenza faccia la differenza tra comportamento accettabile e comportamento inaccettabile, tant'è vero che egli può reagire in maniera deviante non soltanto rispetto al valore informativo di ciò che viene insegnato (ad esempio non studiando), ma anche all'intenzione pedagogica del docente, rifiutando quindi la motivazione della comunicazione in classe²².

In ogni caso, è senz'altro evidente che l'educazione diventa autonoma non soltanto quando si ritiene responsabile di tutto ciò che le compete (educazione e selezione) e non soltanto quando ricostruisce il proprio oggetto in termini esclusivamente pedagogici (l'allievo come un potenziale che si autodetermina)²³: l'edu-

²¹ Si veda Luhmann, 1992, il quale rileva anche che questo potrebbe portare al problema, che l'osservazione sistematica delle conseguenze rende inevitabilmente insicura la drasticità e la sicurezza del giudizio morale.

²² È tra l'altro noto che per un allievo può essere affascinante costruire la propria identità a partire dalla negazione di ciò che altri riterrebbero giusto che egli facesse. È un problema, questo, ben noto agli insegnanti e di solito privo di soluzioni generalizzabili.

²³ Il fatto che si tratti di una costruzione del sistema educativo viene messo in maggiore evidenza se si considera che la realtà è solo e sempre quella che è, attuale e positiva: essa non contiene possibilità, contingenze e nemmeno necessità o probabilità e la differenza stessa tra medium e forma è una forma, attuale e positiva. Anche l'allievo può essere solo quello che è. È la pedagogia che parte

cazione mostra il massimo grado di autonomia quando pone se stessa come contingente e quindi come qualcosa che può essere negato²⁴. Antipedagogia pedagogica e autovalutazione negativa della selezione (descolarizzazione della società) sono gli esempi che abbiamo addotto. Da un lato il sistema offre dignità all'ambiente sul quale interviene, ma il riconoscimento dell'autoreferenza all'esterno mette in crisi l'eteroreferenza all'interno; dall'altro lato, il sistema non tollera l'idea di essere responsabile di entrambe le possibilità che esso genera, tanto della selezione negativa, quanto di quella positiva. Di fronte alla questione, se preferire le forme che l'educazione intende o piuttosto quelle che l'allievo dà a se stesso, la risposta non può che finire in un cortocircuito, soprattutto quando la pedagogia afferma di volere le stesse forme che vuole l'allievo. Allo stesso modo diventa impossibile mantenere la stabilità quando ci si chiede se sia meglio valutare, creando differenze che altrimenti non esisterebbero, oppure lasciar perdere.

La particolarità del sistema educativo sta proprio in questa duplicità costante di riferimenti, a se stesso e a dei sistemi nel proprio ambiente (gli allievi intesi come sistemi psichici) i quali, per quanto siano differenti da esso, non possono che mostrare la stessa ambivalenza, autoreferenza, indeterminabilità, intrasparenza ed imprevedibilità. Una pedagogia moderna dovrebbe svilupparsi non malgrado queste caratteristiche del suo ambiente rilevante, ma proprio partendo da esse come presupposto. Usare la circolarità invece di evitarla – questo potrebbe essere il nuovo comandamento²⁵.

È certamente interessante vedere cosa ne sarà dell'apparato pedagogico e umanistico dell'educazione, se le tendenze in atto

dal presupposto opposto, ovvero che l'allievo è quello che (ancora) non è: «Wir erkennen auch oft ein Ding durch etwas Anderes», scrive Fritz Heider (1926, p. 109), consapevole del paradosso.

²⁴ L'idea che autonomia significhi capacità di autonegazione è di Niklas Luhmann, il quale porta come esempi l'utopia in campo politico e l'arte moderna.

²⁵ Per un esempio tra altri si veda Barel, 1983, il quale scrive che «l'autonomie est un phénomène paradoxal au sens fort du terme (le paradoxe consistant notamment en ce que l'autonomie ne se réalise qu'à travers l'hétéronomie)», p. 466.

dovessero radicalizzarsi, così che 'educare' potrebbe significare non tanto cercare di far avvicinare l'allievo ad un comportamento ritenuto giusto, quanto piuttosto creare delle situazioni di biforcazione che costringano l'allievo a reagire e a scegliere, senza che la differenza proposta coincida con quella tra bene e male²⁶. Non si tratta tanto di proporre un'indiscussa idea di 'creatività', quanto piuttosto di pensare come cosa buona non la scelta, ma la possibilità di scegliere in quanto tale. Ma forse si dovrebbe far sì che l'intenzione resti latente e in condizioni educative questo è certamente impossibile.

BIBLIOGRAFIA

- Stephen L. Alley, *Free and Unequal*, «Rassegna di pedagogia» 40, pp. 18-36 1982.
- Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien Régime*, Paris, Plon (tr. it. *Padri e figli nell'europa medievale e moderna*, Bari, Laterza 1988) 1960.
- Sergio Baratto, *L'odierno stato dell'esperimento pedagogico*, «Rassegna di pedagogia» 40, pp. 117-129 1982.
- Ives Barel, *De la fermeture à l'ouverture, en passant par l'autonomie?*, in Paul Dumouchel, Jean-Pierre Dupuy (Eds), *L'auto-organisation. De la physique au politique*, Paris, Seuil, pp. 466-475 1983.
- Wolfgang Brezinka, *Metatheorie der Erziehung. Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik* (tr. it. *Metateoria dell'educazione*, Roma, Armando 1980) 1978.
- Patricia Broadfoot, *Assessment, Schools and Society*, London, Methuen 1979.
- Giancarlo Corsi, *Libertà, uguaglianza, eccellenza. I paradossi pedagogici*, in Rino Genovese (a cura di), *Figure del paradosso. Filosofia e teoria dei sistemi 2*, Napoli, Liguori, pp. 275-304 1992.
- Emile Durkheim, *Éducation*, voce del *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, diretto da F. Buisson, Paris, Hachette, pp. 529-536 1911; anche in Idem, *Éducation et sociologie*, Paris, Alcan 1922, pp. 31-58 (tr.it. *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton 1971).
- June K. Edwards, *Have our Public Schools Become an Established Religion?* «Contemporary Education» 49, pp. 91-95 1978.

²⁶ Si veda ad esempio Fullan-Loubser, 1972, i quali definiscono la *adaptive capacity* come combinazione di *divergent thinking* e di *convergent thinking*; l'idea che l'educazione debba portare ad un'apertura verso nuove esperienze (capacità di apprendimento) viene dunque specificata come compresenza di operazione (variazione, divergenza) e di osservazione (analisi, convergenza). Si creano occasioni di operare, di fare una differenza e mediante ulteriori operazioni si osservano le conseguenze dell'operazione.

- Elena Esposito, *L'operazione di osservazione. Costruttivismo e teoria dei sistemi sociali*, Milano, Angeli 1992.
- Giuseppe Flores D'Arcais, *Educazione alla libertà*, «Rassegna di pedagogia» 39, pp. 186-193 1992.
- Michael Fullan, Jan J. Loubser, *Education and Adaptive Capacity*, «Sociology of Education» 45, pp. 271-287 1972.
- Graziella Giovannini, *Formazione iniziale comune: saperi e problemi nella scuola dell'obbligo*, in R. Moscati (a cura di), *La sociologia dell'educazione in Italia*, Bologna, Zanichelli, pp. 58-71 1989.
- Mary Hatwood Futrell, *Mission Not Accomplished: Education Reform in Retrospect*, «Phi Delta Kappa» 71, pp. 8-14 1989.
- Graham Haydon, *Autonomy as an Aim of Education and the Autonomy of Teachers*, «Journal of Philosophy of Education», 17, pp. 219-228 1983.
- Fritz Heider, *Ding und Medium*, «Symposion» 1, pp. 109-157 1926.
- Robert M. Hutchins, *The Learning Society*, Harmondsworth (Middlesex, Eng.), Penguin Books 1970.
- Ivan Illich, *Deschooling Society*, New York, Harper & Row (tr. it. *Descolarizzare la società. Per una alternativa all'istituzione scolastica*, Milano, Mondadori 1972) 1970.
- Karlheinz Ingekamp, *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*, Weinheim-Berlin-Basel, Beltz 1971.
- Niklas Luhmann, *Medium und Organisation*, in Idem, *Die Wirtschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, pp. 302-323 1988.
- Das Kind als Medium der Erziehung*, «Zeitschrift für Pädagogik» 37, p. 19-40 1991.
- System und Absicht der Erziehung*, in Idem, Karl Eberhard Schorr (Eds), *Zwischen Absicht und Person: Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, pp. 102-124 1992.
- Niklas Luhmann, Raffaele De Giorgi, *Teoria della società*, Milano, Angeli 1992.
- Niklas Luhmann, Karl-Eberhard Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt a.M., Suhrkamp 1988².
- National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk*, U.S. Government Printing Office, Washington D.C. 1983.
- Jürgen Oelkers, *Person und Prozeß: Unaufgelöste Reste in der Bildungstheorie*, «Rassegna di pedagogia» 40, pp. 3-17 1982.
- Talcott Parsons, *The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society* «Harvard Educational Review», 29, pp. 297-318; anche in Idem, *Social Structure and Personality*, London-New York, The Free Press 1964, pp. 129-154 1959.
- Klaus Prange, *Bildung in dürftiger Zeit: Epochale Aspekte der pädagogischen Reflexion*, «Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung» 5, pp. 1-18 1988.
- Felix C. Robb, *Lessons, Goals, Predictions*, «The Educational Forum» 50, pp. 333-336 1986.
- Alfred Schäfer, *Selbstbestimmung und pädagogische Verantwortung*, «Pädagogische Rundschau» 34, pp. 575-594 1980.
- Antonio Schizzerotto, *Diseguaglianza e diversità di fronte all'istruzione*, in

- Franco Crespi (a cura di), *Azione sociale e pluralità culturale*, Atti del III Congresso Nazionale dell'AIS, Milano, Angeli, pp. 274-287 1992.
- Harold M. Schoeder, Marvin Karlins, Jacqueline O. Phares, *Education for Freedom*, New York, Wiley & Sons 1973.
- Hubertus von Schoenebeck, *Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in anti-pädagogisches Denken*, Weinheim-Basel, Beltz 1985.
- Egon Schütz, *Zur pädagogischen Rechtfertigung von Erziehungs- und Bildungszielen*, «Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik» 58, pp. 483-495 1992.
- Heinz-Elmar Tenorth, *Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein?*, in Jürgen Oelkers, Heinz-Elmar Tenorth (Eds), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, Weinheim-Basel, Beltz, pp. 330-347 1987.
- Francisco J. Varela, *L'auto-organisation: de l'apparence au mécanisme*, in Paul Dumouchel, Jean-Pierre Dupuy, *L'auto-organisation. De la physique au politique*, Paris, Seuil, pp. 147-164 1983.
- Paul Watzlawick (Ed.), *Die erfundene Wirklichkeit*, München, Piper (tr. it. *La realtà inventata: contributi al costruttivismo*, Milano, Feltrinelli 1988) 1981.
- Konrad Wünsche, *Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung*, «Neue Sammlung» 25, pp. 433-449 1985.