

*Pedro García Olivo*

# *EDUCARE ALLA DOCILITÀ*

*“Un artificio per domare”:  
Scuola, riformismo, democrazia.*



## I. ANCORA POSSIBILE DOPO AUSCHWITZ

### (introduzione, conclusione)

Mi piacerebbe iniziare definendomi, scoprendo tutte le mie carte, anche se, in questo modo, forse porrei fine (a vantaggio di chi?) a quella “partita contro un approfittatore” che molto spesso diventa la lettura di un testo. Sono un *anti-professore*, un esiliato dell’insegnamento che ancora si ribella al vaniloquio degli educatori e all’ipocrisia sostanziale delle loro pratiche. Condivido l’opinione di Wilde: «e allo stesso modo in cui il filantropo è il flagello nella sfera dell’etica, il flagello nella sfera dell’intelletto è l’uomo tanto occupato nel cercare di educare gli altri che non ha mai trovato il tempo di educare se stesso.»<sup>1</sup> E al tempo stesso credo che la pedagogia moderna, nonostante la bonarietà un po’ rozza che trasuda dai suoi manifesti, abbia lavorato fin dall’inizio per una causa infame: intervenire in modo poliziesco nella coscienza degli studenti, alla continua ricerca di una sorta di *riforma morale* della gioventù. «Uno strumento per domare»: così la concepì Ferrer Guardia, come se per un istante stesse vacillando la sua fede disperata nella Scienza.<sup>2</sup> Infine, lotto per *de-scolarizzare* il mio pensiero, impresa ardua e interminabile. Temo che anche la Scuola, altra vecchia bugiarda, si sia introdotta nel linguaggio; per questo risulta complicato raschiare la fuliggine di scolarità dalle modalità della nostra riflessione. Nella celebre domanda di Adorno («È ancora possibile l’Educazione dopo Auschwitz?») si percepisce come un’eco di quell’*inveterato pregiudizio scolastico*. Nella sua osservazione così spesso citata, il filosofo tedesco stava facendo riferimento, in effetti, a una *educazione ideale*, benefattrice dell’umanità, in cui ancora brillerebbe un’istanza critica, un momento di emancipazione, di negazione di qualunque ordine coercitivo; un’educazione caparbiamente fedele al programma dell’Illuminismo, disalienante, destinata a influire positivamente sulla condotta degli uomini, a portare “più lontano” il loro pensiero; un’educazione capace di contribuire alla riforma della società, alla riorganizzazione dell’esistenza... Si poneva degli interrogativi circa la

<sup>1</sup> Oscar Wilde, *Il critico come artista [1891]*, Milano, SugarCo, 1980 (p. 90).

<sup>2</sup> Francisco Ferrer y Guardia, *La scuola moderna [1912]*, Milano, M&B, 1996 (p. 101.), dove si traduce con “strumento”, perdendo il significato di artefatto, invenzione, dell’originale spagnolo *artificio* - N.d.t.

possibilità, *dopo* Auschwitz, di una scuola che non è mai esistita – o è esistita solo come falsa coscienza, come mito, come componente essenziale dell'ideologia scolastica. Quella educazione di Adorno non fu possibile neppure *prima* di Auschwitz. Inoltre i campi di concentramento e di sterminio sono stati concepiti e realizzati in parte grazie all'educazione reale, concreta, che avevamo e che abbiamo – l'educazione *obbligatoria* della gioventù reclusa nelle scuole; l'educazione che segrega socialmente, che annichilisce la curiosità intellettuale, che modella il carattere degli studenti nell'accettazione della gerarchia, dell'autorità e della norma, ecc. Questa è l'unica educazione che conosciamo, a cui le democrazie contemporanee vogliono semplicemente *lavare il viso*; e questa educazione effettiva, di ogni giorno in tutte le aule, dopo aver coadiuvato l'orrore di Auschwitz continua a essere perfettamente possibile dopo...<sup>3</sup>

Per riassumere: mi definisco un anti-professore, un nemico di qualunque tipo di pedagogia, uno che nutre un odio profondo per la Scuola. Mi piace pensare che sto cercando di de-scolarizzare qualcosa...

In questo studio voglio dimostrare come sotto la Democrazia, e al riparo da certi presupposti ebbri di *pedagogismo*, si articoli un tipo specifico di prassi educativa (che si può definire riformista); un modo di organizzare nell'immediato la trasmissione culturale che, sebbene si presenti come superamento dei modelli autoritari di insegnamento, in ultima analisi tende a perfezionare il funzionamento repressivo dell'Istituzione, insinuando modalità nascoste di dispotismo professorale. A tal fine, le strategie educative *progressiste* (che siano state favorite dal fatto di guadagnare sempre nuovi spazi di legalità oppure siano state impiegate spontaneamente dal corpo docente "inquieto") provano a riformulare – è questo l'oggetto della mia analisi – gli elementi principali dell'operato dei docenti: frequenza, programma, metodo, esame e gestione. Queste pratiche progressiste di insegnamento, che sotto la Democrazia convivono con modelli classici, immobilisti, ancorati nel passato, negli ultimi tempi possono contare sul sostegno dell'Amministrazione, sul beneplacito del riformismo istituzionale,

<sup>3</sup> Per tutti questi motivi si può concludere dicendo che Adorno ragionava nei termini del "pensiero scolarizzato" – un modo di pensare che riproduce le frottole, le auto-justificazioni del pedagogismo moderno. Sono proprio queste le modalità di riflessione che non voglio far mie; è questo il codice che serve a legittimare la Scuola e a cui non dovremmo attenerci...

poiché anche grazie a loro la Scuola realizza i suoi obiettivi di sempre (“soggettivare” i giovani secondo le necessità di riproduzione del Sistema), evitando i pericoli inerenti la paralisi delle usanze tradizionali: noia nelle aule, crescente sensazione di ingiustizia e arbitrarietà, esacerbarsi della resistenza studentesca... Rinunciando a un’analisi storico-sociologica della Scuola sotto la Democrazia (della sua conformazione legale, della sua missione sociale e politica...) così come a una semplice critica ideologica dei *curricula* ufficiali, mi prefiggo di sottolineare le regolarità percepibili nell’esercizio quotidiano della docenza da parte del corpo insegnante “moderno”, “critico”, “innovatore”... – quella parte del corpo docente che, abbracciando la causa della riforma istituzionale oppure sperimentando per conto proprio metodi alternativi, soddisfa, coscientemente o incoscientemente, osservando o disobbedendo alla legge, una richiesta clamorosa della Democrazia: quella di *truccare* la Scuola, di darle un volto distinto da quello che mostra sotto le dittature, mantenendola comunque fedele a sé stessa nel profondo, essenzialmente identica nel corso del tempo, sempre la scuola del capitalismo, sempre la scuola borghese, sempre la Scuola. Faccio mia, in qualche modo, una vecchia idea di Foucault («proporre un altro modo per procedere ulteriormente verso una nuova economia dei rapporti di potere, un modo più empirico, collegato più direttamente alla nostra situazione attuale, che comporta un legame più forte tra teoria e pratica»)<sup>4</sup>, nell’affrontare questa logica del funzionamento quotidiano dell’Istituzione, questa *sporczia sotto le unghie* che spesso non viene presa in considerazione a causa della superbia delle scienze o del culto dell’astrazione degli analisti da scrivania.

Considero la Scuola della Democrazia una *scuola in transito*, quasi un processo, una volontà di allontanarsi dai modelli classici, egemoni sotto il franchismo, e di trovare i propri segni d’identità – un simulacro di libertà nelle aule, la partecipazione degli alunni alla dinamica educativa, l’occultamento dei rapporti di dominio eccetera. È, pertanto, una scuola in ridefinizione, che ha fatto del “riformismo pedagogico” la sua istanza formatrice, il proprio motore.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Michel Foucault, “Perché studiare il potere: la questione del soggetto”, in *Poteri e strategie. L’assoggettamento dei corpi e l’elemento sfuggente*, Milano, Mimesis, 1994 (p. 106).

<sup>5</sup> Adopero “riformismo pedagogico” nel senso *ampio* del termine; un concetto che mette insieme tanto i “rimodellamenti” del sistema scolastico attuati via via dall’Amministrazione (*riformismo* in senso stretto, creatore di legalità), quanto le strategie personali di “correzione” dei sistemi dominanti impiegate, ai confini della legalità, dal corpo docente dissidente. Infine ci aggiungo anche gli esperimenti

A mio avviso il tipo di Scuola a cui mira sotto sotto sa di quel *fascismo di nuovo conio* di cui ha parlato Subirats, fra gli altri, e che si caratterizza per il fatto di rendere ogni uomo qualcosa di più e qualcosa di meno di un “poliziotto di tutti gli altri”: un *poliziotto di sé stesso*.<sup>6</sup> La mia idea è che tanto il riformismo *individuale* (spontaneo) del corpo docente inquieto quanto il riformismo alternativo delle scuole anticapitaliste contribuiscono senza rendersene conto a trasformare in realtà questo sogno della Democrazia. Penso che i tre riformismi (amministrativo, individuale e alternativo) abbiano iniziato ad alimentarsi a vicenda, a rafforzarsi mutuamente, fondendosi nel loro profondo e tracciando così il cammino della scuola futura; e che, al loro fianco, le pratiche immobiliste, tipiche del corpo docente autoritario classico, giocheranno un ruolo sempre meno importante, cominciando (dato che non sono più funzionali; rimandano cioè a un tempo che non è più il nostro e a un modello di fascismo ormai decaduto) un lento processo di estinzione.

La mia tesi (e qui mi permetto un gesto non autorizzato da Derrida: anticipare la conclusione nello svolgimento di un prologo che non rinuncia a essere tale<sup>7</sup>) è, in parte, quella di molti altri: che il riformismo pedagogico della Democrazia abbia come finalità quella di trasformare lo studente in un complice della propria coercizione, riconciliandolo con l'ordine della Scuola attraverso un occultamento dei dispositivi coattivi che lo eleggevano a vittima. Ma da ciò traggio una conseguenza pratica che solo in pochi possono appoggiare: la necessità di seminare, da parte dell'insegnante, il *crimine nelle aule* (Crimine: una violazione della Legge dal di fuori della Morale); e di inseguire, attraverso una lotta ubriaca d'arte e forse anche di follia, la più diafana delle vittorie: la conquista dell'espulsione. Di questa parte *non sottoscrivibile* della mia analisi parla *El irresponsable*.<sup>8</sup> Ora mi occuperò di quell'altra parte *accettabile* – del modo in cui ogni giorno, e per tantissimi giovani, quell'educazione *ancora possibile dopo Auschwitz* prende corpo nella scuola riformata.

---

*alternativi* di insegnamento non-statale che, malgrado si definiscano anti-capitalisti, sono stati ammessi (legalizzati) dal Sistema stesso – ad esempio, le Scuole Libere come Paideia.

<sup>6</sup> Si veda Eduardo Subirats, *Contra la Razón destructiva*, Barcelona, Tusquets, 1979 (pp. 90-91).

<sup>7</sup> Jacques Derrida, *La disseminazione*, Milano, Jaca book, 1989.

<sup>8</sup> Pedro García Olivo, *El irresponsable*, Sevilla, Las Siete Entidades, 2000.

## 2. LA SCUOLA DELLA DEMOCRAZIA E LA DEMOCRAZIA DELLA SCUOLA.

### Miseria del riformismo pedagogico

#### 2.1. *Pedagogismo*

In quanto veicolo privilegiato e quasi esclusivo della trasmissione culturale, il sapere pedagogico ha sempre rappresentato una fonte di legittimazione della Scuola. In cambio la Scuola (ovvero l'insieme dei discorsi e delle pratiche che la formano) ha sacralizzato i presupposti che sono alla base di quel sapere, innalzandoli a dogmi irrefutabili, a materia di fede – e, al tempo stesso, come direbbe Barthes, a elementi cruciali di una certa “educazione credibile”, di un rigido “senso comune docente”. La Scuola della Democrazia rende ancor più profondo, se possibile, il proprio pedagogismo, basandosi su concetti che, dal punto di vista della filosofia critica, conducono a luoghi oscuri e hanno il sapore di terrori presenti e passati. Esiste un presupposto (posso definirlo abominevole?) su cui poggia tutto il riformismo educativo della Democrazia, un presupposto che è nel cuore di tutte le critiche “progressiste” dell'insegnamento tradizionale e di tutte le “alternative” disponibili. È l'idea secondo cui spetta agli educatori (parte selezionata della società adulta) portare avanti un compito importantissimo per il bene della gioventù; un lavoro *degli* studenti, *per* loro e perfino *dentro* di loro – una precisa operazione sulla loro coscienza: “modellare” un tipo d'uomo (critico, autonomo, creativo, libero, ecc.), “fabbricare” un modello di cittadino (agente del rinnovamento della società o individuo a questa felicemente adattato, a seconda della prospettiva), “inculcare” certi valori (tolleranza, antirazzismo, pacifismo, solidarietà...) eccetera. Questa pretesa, che assegna all'educatore una funzione demiurgica, di costituzione di soggetti (nella doppia accezione di Foucault: «Ci sono due significati della parola *soggetto*: soggetto a qualcuno attraverso il controllo e la dipendenza, oppure legato alla propria identità dalla coscienza o conoscenza di sé. Entrambi i significati suggeriscono una forma di potere che soggioga e assoggetta.»<sup>9</sup>), da sempre orientata al miglioramento o alla trasformazione della

---

<sup>9</sup> Michel Foucault, *op. cit.* (pp. 108-109).

società, oggi risulta assolutamente illegittima: per *quale* motivo si considera un educatore idoneo a una missione così importante? In ragione dei suoi studi? Delle sue letture? Per il fatto di essere imbevuto di scienza? Per *quale* motivo si colloca così al di sopra degli studenti, quasi fosse un salvatore, un succedaneo della divinità, creatore di uomini? Per *quale* motivo un triste impiegato può, ad esempio, arrogarsi il titolo di “forgiatore di soggetti critici”? Risulta difficile rispondere a queste domande senza ricadere nell’ideologia malaticcia della competenza o dell’esperto: fantasia di alcuni specialisti che, in virtù della loro formazione scientifica (pedagogia, psicologia, sociologia...), sarebbero pronti per un incarico così sublime. Risulta molto difficile cercare per queste domande una risposta che non trasudi idealismo, che non puzzi di metafisica (idealismo della Verità o della Scienza; metafisica del Progresso, dell’Uomo come soggetto/agente della Storia...). E in tutte le risposte immaginabili, così come nel midollo stesso di questa sollecitudine demiurgica, troviamo uno spaventoso elitarismo: presupporre che una nutrita *aristocrazia dell’intelligenza* (i professori, gli educatori) si dedicherebbe a questo delicato compito di correzione del carattere – o meglio, a un certo *design industriale* della personalità. Qui si cela un concetto morale ottocentesco, un’etica dell’*amputazione* e dell’*innesto*, un atteggiamento strettamente religioso, un lavoro di *predica* e di *inquisizione*. Troviamo qui una mitizzazione esplicita della figura dell’educatore, che si eleva ad *auto-coscienza critica dell’umanità* (conoscitore e artefice di quel tipo di soggetto di cui essa ha bisogno per “progredire”), auto-investendosi di un genuino *potere pastorale* e incorrendo mille volte in quella «indegnità di parlare per gli altri» a cui ha fatto riferimento Deleuze.<sup>10</sup> E tutto ciò con un’inconfondibile aroma di filantropia, di opera umanitaria, redentrica...

A fianco di questa concezione del lavoro dell’educatore, anche nella pratica docente riformista della democrazia si insinua furtivamente una modalità autoritaria: si esige da parte della collettività studentesca la “sottomissione intelligente” all’attivismo delle metodologie all’ultima moda, che di solito implica una collaborazione maggiore con l’Istituzione; nella loro posizione irrimediabilmente subalterna, gli alunni devono “lasciarsi lavorare”, “lasciarsi modellare”, sempre per il loro bene e anche per quello della comunità intera.

---

<sup>10</sup> Gilles Deleuze intervista Michel Foucault: “Gl’intellettuali e il potere”, in Foucault, *Microfisica del potere: interventi politici*, Torino, Einaudi, 1977 (p. 111).

C'è qui da registrare una differenza tra la Scuola della Democrazia e quella della Dittatura. Durante il franchismo gli educatori, concentrando nella loro persona le prerogative di Giudice, Padre, Predicatore e Boia, e potendo adoperare liberamente la violenza fisica e l'aggressione simbolica, non avevano bisogno di dissimulare il proprio dispotismo con un dispositivo pedagogico creato in anticipo, ragion per cui si dedicavano a quel preciso compito di rimodellamento del carattere studentesco in modo diretto e immediato, senza sotterfugi né sottintesi. Al contrario, in Democrazia i professori sono invitati a *sparire strategicamente dalla scena*, a porre tra loro e gli alunni una sorta di *artefatto pedagogico*, una struttura didattica e metodologica a cui, a rigor di logica, spetterebbe il già citato compito di soggettivazione. E sarà questa la struttura che, inculcando abitudini, imponendo discipline segrete, agirà sulla coscienza degli studenti, modellandone insidiosamente la personalità. L'educatore metterà in scena una rappresentazione teatrale, apporterà correzioni all'apparato educativo adattandolo alle circostanze e cercherà di spingere i giovani a diventare una molla in più dell'ingranaggio formativo – da qui l'interesse che le classi siano partecipative, biunivoche, aperte al dialogo... A volte, e dato il margine di autonomia che la legislazione “democratica” assegna all'insegnante, potrebbe darsi che costui si inorgoglisca credendo di aver creato l'ingegneria educativa per conto proprio, di aver “concepito” il mostro pedagogico... è questo il tipo di professore a cui la Democrazia anela: un *inventore di “metodi alternativi”*, un *forgiatore di “ambienti scolastici”*, e non più un odioso dittatore che si ostina a portare avanti la noiosa classe magistrale di sempre. Lo si vuole despota (più o meno “illuminato”); ma un despota quasi assente, camuffato, impalpabile, in un certo senso *silenzioso*.

Un altro presupposto della pedagogia moderna poggia sull'assioma secondo cui per educare è necessario rinchiudere. Tutte le proposte riformiste partono da questa accettazione della reclusione; e in seguito studiano la maniera di renderla piacevole, di arrearla (procedure, didattiche, strategie), con lo sguardo sempre rivolto al “bene” dello studente e al “miglioramento” della società... Ciò nonostante, la gioventù si auto-educa nella società civile, fuori dalle mura dell'Istituzione, attraverso la lettura non-orientata, l'uso di canali di trasmissione culturale indipendenti dalla Scuola (entità culturali, mezzi di comunicazione, associazioni...), i rapporti informali con gli adulti, i viaggi, l'assimilazione delle



esperienze lavorative eccetera. Dunque ai margini della Scuola c'è un vasto campo di possibilità di auto-formazione, di auto-educazione, diffuso e complesso, che impregna quasi tutto il tessuto della vita quotidiana, dell'interazione sociale; un campo di possibilità che viene sfruttato, di fatto, dalla gioventù, e probabilmente più dalla gioventù non-scolarizzata che da quella scolarizzata, più dai lavoratori che dagli studenti (eccessivamente rintanati, questi ultimi, nella dimora universitaria). Nel corso della nostra vita quasi tutti ci siamo imbattuti, più di una volta, in qualche esponente di questi giovani lavoratori "senza studi" (scartati dal sistema scolastico o suoi disertori volontari) che ci ha sorpreso, ciò nonostante, per la ricchezza e la consistenza del suo bagaglio culturale, per come si è auto-educato e per il modo di intendere la conoscenza, così come voleva Artaud: «Bisogna insistere su questa idea di cultura in azione, che diventa in noi come un organo nuovo, una sorta di secondo respiro»<sup>11</sup>; esponente di un certo tipo di gioventù lavoratrice che ha saputo mettere in pratica la consegna di Benjamin: «In ogni epoca bisogna cercare di strappare la tradizione al conformismo che è in procinto di sopraffarla»<sup>12</sup>. Come ha dimostrato Querrien, fu proprio per controllare (e neutralizzare) quei processi popolari autonomi di trasmissione della conoscenza – nelle famiglie, nelle taverne, nelle fabbriche... – che destano loro inquietudine, i padroni e i governanti degli albori del capitalismo tramaronero il Grande Piano: il "confinamento educativo" della gioventù.<sup>13</sup> Non scordiamoci che l'insegnamento moderno, statale, si generalizza durante il XIX secolo, al fine di scongiurare un crescente problema di degrado dell'ordine pubblico, stimolato in larga parte dalla non-regularizzazione amministrativa dei processi di trasmissione culturale. Poco per volta la scolarizzazione, rigorosamente obbligatoria, inizia a competere con successo per l'egemonia tra gli strumenti di socializzazione della cultura, indebolendo l'influenza delle istanze rimanenti, pur non eliminandole definitivamente. Con tutto ciò voglio dire che, come ha sottolineato Ivan Illich, la reclusione non è la condizione fondamentale dell'educazione, non è una premessa indispensabile, anche se viene postulata così dall'*ideologia scolastica*. Ed è stata proprio quell'*ideologia professionale* dei pedagoghi e dei docenti, in accordo con gli interessi dello Stato, che ha centrato

---

<sup>11</sup> Antonin Artaud, *Il teatro e il suo doppio*, Torino, Einaudi, 1968 (p. 128).

<sup>12</sup> Walter Benjamin, "Tesi di filosofia della storia" [1940], in *Angelus novus. Saggi e frammenti*, Torino, Einaudi, 1962 (p. 74).

<sup>13</sup> Anne Querrien, *Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria*, Madrid, La Piqueta, 1979; e inoltre Jacques Donzelot, *La police des familles*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1977 (tradotto in italiano come *Il governo delle famiglie*, Avellino, Sellino, 2009).

tutto il dibattito sull'educazione intorno alla figura della Scuola. Naturalizzata, prigioniera di ciò che Lukács definì «il maleficio della reificazione», l'istituzione scolastica alla fine è diventata un feticcio, un idolo senza crepuscolo. E la necessità della reclusione educativa oggi è un dogma di qualunque pedagogia, riformista o meno, quasi fosse un credo che viene abbracciato senza eccezione dagli Stati, dittatoriali o democratici.

Tuttavia c'è una differenza nelle strategie impiegate dalla Democrazia e dalla Dittatura per controllare gli ipotetici effetti della trasmissione culturale non-istituzionalizzata, i risultati dei processi non-scolastici di apprendimento e formazione. Il franchismo scelse di “disseccare” l'orizzonte culturale, di costituire un panorama rachitico e monocoloro: da un lato, scuole e università, statali o parastatali (private, confessionali); e dall'altro, istituzioni culturali ideologicamente affini il cui agire e pensare è posto costantemente sotto controllo. Anche se, con il passare del tempo, il regime franchista levigò i suoi spigoli più duri e divenne effettivamente più flessibile, ebbe sempre la tendenza a un *contenimento* calcolato dell'offerta culturale, alla massima *restrizione* della sfera intellettuale. Al contrario, la Democrazia preferisce, sempre su questo terreno, l'*estasi della produzione*, l'ipertrofia della fabbrica culturale, convinta che la logica del Mercato, nella fase attuale di dominio delle coscienze, basti da sola a legare le mani e quasi a far naufragare i progetti culturali che le si oppongono, le esperienze educative anticapitaliste. Non ha quasi bisogno di un lavoro concreto di polizia culturale, dato che la precarietà economica dei collettivi resistenti, i loro limiti materiali e i loro scrupoli ideologici (in molti casi una certa fobia del profitto, del beneficio, del rendimento) spesso provoca il fallimento delle loro imprese, o le fa sfociare in una presenza che è pura e semplice testimonianza, drammaticamente aneddotica. Invece di combattere e chiudere i dispositivi di trasmissione culturale contestatari, la Democrazia li *lascia stare*, consapevole che il loro volo è breve e la loro incidenza sociale quasi nulla; anche se cerca sempre di inquadrali in un modo o nell'altro nel modello della Scuola, istituzionalizzarli, saldarli all'apparato dello Stato, allontanarli dall'informalità e dalla non-organizzazione. È tipico delle strategie democratiche favorire la proliferazione delle scuole, indipendentemente dall'etichetta dietro cui si raccolgono. Persino le Scuole Libere vengono accettate senza fare troppe storie, dato che non incutono il benché minimo timore e si distinguono molto poco dalle scuole statali.

## 2. *Microfisica del potere nelle aule*

Come agisce sul piano empirico la Scuola della Democrazia (quella scuola che la Democrazia tende a costruire, negazione inconcludente della “scuola tradizionale” veicolata dal franchismo)? Che tipo di microfisica del potere opera ogni giorno nelle nostre aule? In sintesi, quali sono i caratteri identificativi, l'ossatura del riformismo pedagogico?

a) *Accettare – per convinzione o sotto pressione – l'obbligatorietà dell'insegnamento e, per tanto, il controllo più o meno scrupoloso della frequenza degli alunni.*

Le formulazioni riformiste accettano con riluttanza questo principio, si direbbe controvoglia, e cercano di dissimulare questa forma di controllo evitando il tradizionale appello, chiudendo un occhio su certe assenze dettate dalle circostanze eccetera. Ma non c'è mai un rifiuto assoluto ed esplicito dell'ingiunzione amministrativa sottostante. Per giustificare questa resa, pur mostrando un atteggiamento ribelle, di fronte alle esigenze del controllo, il corpo docente dissidente trae le proprie argomentazioni da varie tradizioni di pedagogia critica, che consigliano di circoscrivere le iniziative innovatrici, i desideri di trasformazione, all'ambito dell'*autonomia reale* del professore, limitarle al campo di ciò che questi può effettivamente fare senza violare le principali figure legali dell'Istituzione – ad esempio, le pedagogie non-direttive ispirate alla psicoterapia, che hanno come esponente Carl R. Rogers; e la cosiddetta pedagogia istituzionale, che si nutre delle proposte di Michel Lobrot, Fernand Oury e Aïda Vásquez, tra gli altri.<sup>14</sup> Riuscendo a ottenere la comprensione e la complicità degli

---

<sup>14</sup> Rogers, partigiano di un'educazione “centrata sullo studente” e sulla “libertà” dello studente, introduce subito una precisazione: «Forse il principio basilare è il seguente: ai margini dei limiti imposti dalle circostanze, dall'autorità o dall'educatore (necessari per il proprio benessere psicologico) si crea un'atmosfera di permissività, di libertà, di accettazione, di fiducia nella responsabilità dello studente» (*La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Martinelli, 1970 - la traduzione è fatta a partire dallo spagnolo). Dato che il “controllo della frequenza scolastica” è un limite imposto dall'autorità, dalla legislazione, e che il “benessere psicologico del professore” corre dei rischi nel caso decida di opporvisi (classi vuote o semi-vuote, repressione amministrativa...), per Rogers, così “antiautoritario”, sarebbe preferibile accettarlo per non troncare l'esperienza riformatrice. Anche la cosiddetta “pedagogia istituzionale”, che porta avanti riforme spettacolari come ad esempio il “silenzio dei maestri”, la “restituzione

alunni in una situazione tanto noiosa, sentendosi giustificato da pedagoghi molto radicali e senza metterci un eccessivo zelo, l'educatore progressista controlla, di fatto, la frequenza. Ignorando la celebre massima di Einstein ("l'educazione dev'essere un regalo"), attua le sue strategie "innovative" e "fruttuose" davanti a un insieme di *interlocutori forzati*, di partecipanti e attori *non-liberi*, quasi *prigionieri a tempo ridotto*. E in fin dei conti solidarizza implicitamente con il triplice obiettivo della frequenza obbligatoria: dare alla Scuola un vantaggio decisivo nel suo duello contro i restanti, e meno dominabili, veicoli di trasmissione culturale (costruirla come *antitesi della strada*); dare all'intervento pedagogico sulla coscienza studentesca quella durata e continuità necessarie a consolidare *abitudini* e, in questo modo, cristallizzarle in vere e proprie *attitudini del carattere*; mettere in pratica la prima lezione dell'educazione amministrata che sostiene la sottomissione assoluta ai disegni dello Stato (intromettendosi, come ha segnalato Donzelot, in quella che dovrebbe essere la *sfera di autonomia delle famiglie*, lo Stato non solo sequestra e confina ogni giorno i giovani, ma forza anche i genitori, sotto la minaccia di un intervento giudiziario, a consentire tale rapimento, persino a renderlo fattibile). È questa, sin dal principio, la doppiezza intrinseca di qualsiasi progressismo educativo.

b) *Negare (nel suo insieme o in parte) il programma ufficiale e sostituirlo con un altro considerato, sotto molti e diversi aspetti, "preferibile": per il carattere non-ideologico, il maggiore criticismo, il suo essere aggiornato sul piano scientifico, il miglior adattamento all'ambiente geografico e sociale in cui è inserito il centro scolastico.*

Il nuovo programma potrà essere elaborato dal professore stesso, o dall'assemblea di quegli educatori che non si conformano, o in maniera "consensuale" tra docente e alunni, o da un "consiglio autogestito" oppure, a limite, solo dagli studenti, a seconda del grado di audacia dell'una o dell'altra proposta riformista. Di solito la programmazione sostitutiva, se

---

della parola agli studenti" e la rinuncia da parte dei professori al potere, rende immediatamente esplicite le proprie intenzioni («Il gruppo è sovrano nel campo delle sue decisioni», Michel Lobrot, *La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars, 1966, p. 226) e lascia fuori da questo ambito l'ipotesi della volontarietà della frequenza. Anche se il professore delega al gruppo tutto il suo potere, se abdica a favore dell'organo autogestito - il «consiglio di cooperativa» di Oury e Vásquez -, è solo quel potere reale, quel "campo di sua competenza" ciò che passa agli studenti, cosa che non comporta la possibilità di modificare la sostanziale obbligatorietà della frequenza.

opportunamente giustificata, è approvata dalle autorità educative quasi fosse una semplice formalità poiché, data l'inclinazione ideologica dei professori (che nella maggior parte dei casi non va molto al là di un progressismo liberale o socialdemocratico), tende a prendere come riferimento il modello "ufficiale" e si limita a spostare gli accenti, a integrare maggiormente certe tematiche, a sopprimerne o alleggerirne altre eccetera. Nell'ambito delle discipline umanistiche, in particolare, i "programmi alternativi" odierni si distinguono a malapena da quelli ufficiali per la maggiore attenzione che prestano alle questioni di critica e denuncia sociale; per l'apertura ad eventuali argomenti alla moda come il femminismo, l'ecologismo, il pacifismo, l'antirazzismo e a problematiche di tipo regionale, nazionale o culturale; e per il fatto di fare riferimento per l'occasione ad apparati concettuali che o si pretendono "più critici" – il materialismo storico, in forma residuale – o si presumono "più scientifici" (gerghi funzionalisti, o strutturalisti, o semiologici...). Solo tra i professori di orientamento libertario, tra i docenti formati nel marxismo e tra gli educatori che – forse per il fatto di lavorare in zone "problematiche" o socio-economicamente degradate – dimostrano una estrema ricettività alle impostazioni "che favoriscono la presa di coscienza" tipo Freire, si possono trovare eccezioni alla norma citata, isolate e reversibili, sempre meno frequenti, con una rimozione totale delle prospettive curriculari della Democrazia e un'elaborazione dettagliata di autentici programmi "alternativi". E in quei casi in cui il curriculum viene rinnovato da cima a fondo sorge una difficoltà nel seno stesso della strategia riformista. Sebbene questi professori muovano una critica pertinente ai programmi vigenti<sup>15</sup> poi confezionano dei programmi *sostitutivi* eccessivamente chiusi, quasi di nuovo dogmatici, che servono da supporto a una serie di pratiche in cui non è possibile nascondere la componente di indottrinamento, entrando in contraddizione con i propositi dichiarati di *formare* uomini critici, moralmente e ideologicamente indipendenti. Così in un modo o nell'altro riproducono l'aporia che albergò nei progetti dei loro vecchi ispiratori pedagogici (Ferrer y Guardia e i pedagoghi libertari di Amburgo, per esempio, da una parte; Blonskij e Makarenko, dall'altra; e lo stesso Freire, con i suoi seguaci, insinuando quasi una terza via<sup>16</sup>). Infine, come hanno sottolineato Illich e Reimer, seppur si

---

<sup>15</sup> Propaganda più che informazione, mascheramento e distorsione della realtà sociale, diffusione dei miti del Sistema, della rappresentazione del mondo tipica della classe dominante, come hanno sottolineato Jean-Claude Passeron e Pierre Bourdieu, da una parte, Everett Reimer e Ivan Illich dall'altra.

<sup>16</sup> Ferrer y Guardia legittima il suo insegnamento in funzione di due "concetti"

registrino marcate differenze tra le proposte “conservatrici” e quelle “rivoluzionarie” sul piano della pedagogia *esplicita* (programmi, contenuti, messaggi...), non avviene lo stesso su quello della pedagogia *implicita*, dove si constata una sorprendente affinità: gli stessi suggerimenti di eteronomia morale, identica assegnazione dei ruoli, un lavoro simile di normalizzazione del carattere, ecc.<sup>17</sup>

In definitiva, che gli alunni partecipino o no al lavoro di rettifica dei curricula e che ne venga messa in luce o meno l'importanza, il *revisionismo dei programmi* non potrà mai essere considerato uno strumento efficace della prassi trasformatrice poiché, talvolta soggetto alle brame di proselitismo e di indottrinamento (che di per sé sono la negazione dell'autonomia e della creatività studentesca), rimane costantemente impigliato nelle reti della pedagogia implicita – attanagliato e sminuito da quella forza eterea che, presente sullo sfondo nel momento verbale dell'insegnamento, influisce sulla coscienza in modo infinitamente maggiore di qualunque discorso o di qualsiasi voce.

---

sacralizzati: il razionalismo e la scienza. In quanto “razionalista”, “scientifico”, il suo insegnamento è veritiero, trasformatore, un elemento di progresso. Cercò, e non trovò, libri razionalisti e scientifici e incaricò la redazione degli stessi agli amici più affini (per esempio, quello di geografia lo chiese a Reclus). Nella misura in cui la sua critica socio-politica del capitalismo impregna il nuovo materiale bibliografico, questo automaticamente inizia a essere considerato “razionalista” e “scientifico” e, servendo come base ai programmi, diventa un oggetto di apprendimento da parte degli alunni. Anche l'impegno “comunista” di Anton S. Makarenko è assoluto, senza un'ombra di autocritica, affinché i “nuovi” programmi si dedichino continuamente a fare l'elegia della suddetta ideologia. Anche Paulo Freire disegna un processo relativamente complesso (quasi barocco) di «codificazione dell'universo tematico generatore», successiva «decodificazione» e «presa di coscienza finale» che, non appena le si raschi via la sporcizia retorica e formalizzatrice, viene praticamente a coincidere con un'opera di indottrinamento e mobilitazione. Così, in tutti e tre i casi, si riproduce quella contraddizione tra un discorso che parla della necessità di forgiare soggetti critici, autonomi, creativi, nemici dei dogmi, da una parte, e dall'altra una pratica tendente all'omologazione ideologica, all'assimilazione passiva di un corpus dato di dottrine, alla mobilitazione lungo una linea precisa, stabilita in anticipo...

<sup>17</sup> «Non importa che il programma esplicito sia impostato in modo da insegnare il fascismo o il comunismo, liberalismo o socialismo, lettura o iniziazione sessuale, storia o retorica, poiché il programma latente “insegna” la stessa cosa dappertutto» (Ivan Illich, *Juicio a la Escuela*, Humanit s, Buenos Aires, 1973, pp. 18-19). «Le scuole sono sostanzialmente simili in tutti i paesi, siano essi fascisti, democratici o socialisti, ricchi o poveri, grandi o piccoli.» (Ivan Illich, *Descolarizzare la societ *, Milano, Mondadori, 1972).

c) *Modernizzare la tecnica di esposizione e modificare la dinamica delle classi.*

La Scuola della Democrazia cerca di sfruttare in profondità le possibilità didattiche offerte dai nuovi mezzi audiovisivi, virtuali eccetera, ed è aperta a incorporare nella pedagogia i progressi tecnologici contemporanei – un modo per arginare il tanto vituperato fiume di parole dell'insegnamento tradizionale. Inoltre progetta di sostituire l'antico e nobile modello della "classe magistrale" con altre dinamiche "partecipative" che implicino il coinvolgimento dello studente: conversazioni, spettacoli, lavori di gruppo, esposizioni da parte degli studenti, laboratori... Ancora una volta si tratta di porre fine alla tipica *passività* dell'alunno (interlocutore muto e senza voglia di ascoltare); passività che, come l'imbrogliare agli esami, è da sempre una forma di resistenza studentesca alla violenza e all'arbitrarietà della Scuola, un tentativo di immunizzarsi contro gli effetti dell'incontenibile discorso del professore, un modo di non collaborare con l'Istituzione e di non credere in essa...

Tutta l'enfasi, dunque, viene posta sulle strategie, sull'ambiente, sul costruttivismo metodologico. Sono state queste le inquietudini delle Scuole Nuove, delle Scuole Moderne, delle Scuole Attive... A questo mirò il riformismo delle origini, associato a nomi quali John Dewey negli Stati Uniti, Maria Montessori in Italia, Ovide Decroly in Belgio, Adolphe Ferrière in Francia... Sempre da qui sono partiti i "metodi Freinet", con tutti i loro derivati; e un'eco di queste impostazioni ancora si percepisce in alcuni orientamenti "non-direttivi" contemporanei. Forse è qui che palpita il cuore del riformismo quotidiano, quel riformismo delle Scuole della Democrazia, degli istituti di oggi, dei professori "innovatori", "inquieti", "contestatori"... È quello che, in *El Irresponsable*, ho definito «ingegneria dei metodi alternativi»; un lavoro di *design* didattico che, nelle sue formulazioni più radicali, fa proprio lo spirito e lo stile anticonformista di Freinet: la volontà di denuncia sociale a partire dalla Scuola, di un'educazione demistificatrice per il popolo, di una critica dell'ideologia borghese, che si basa fundamentalmente sul *rinnovamento dei metodi* (fotocopiatrice in aula, giornali degli studenti...) e sulla negazione instancabile del sistema scolastico stabilito – «il sovraccarico di materie è un sabotaggio dell'educazione», «con quaranta alunni per professore nessun metodo è valido», annotò Célestin Freinet.

Credo si possa incontrare una difficoltà insormontabile in queste impostazioni: il “cambiamento” nella dinamica delle classi si rivela sempre un’imposizione del professore, un *dettato dell’autorità*; e lascia in penombra, in modo sospetto, la questione dei fini a cui mira. Nuovi strumenti per il solito, vecchio, sporco lavoro? Un armamentario perfezionato per la stessa iniqua operazione di sempre? Tale lo consideravano Vogt e Mendel, secondo cui la sontuosità dei nuovi metodi nascondeva un’accettazione implicita del sistema scolastico e del sistema sociale in generale.<sup>18</sup> Non si assegna un nuovo compito alla Scuola mediante il semplice rinnovamento del suo arsenale metodologico: questo è evidente.

Inoltre, l’imposizione del sistema didattico alternativo da parte di un uomo che dice di perseguire in ogni momento il “bene” dei suoi alunni suggerisce – dal punto di vista del curriculum occulto – l’idea di una *dittatura filantropica* (o dittatura del buon saggio) e della sua probabilità, e ci riporta al modello storico del Dispotismo Illuminato: “Tutto per il popolo, ma senza il popolo”. In questo caso: “Tutto per gli studenti, ma senza gli studenti”. Come nel caso della suddetta esperienza storica, essendo *insufficiente* il suo illuminismo – conosce poco la dimensione socio-politica della Scuola, il suo funzionamento “classista”, che non viene alterato dalla semplice sostituzione dei metodi; ha troppa fiducia nella “spontaneità” degli studenti (Ferrière), nei contributi della “scienza” psicologica (Piaget), nella “magia” del collettivo (Oury); non vuole sentir parlare della pedagogia implicita, della sopravvalutazione della figura dell’educatore che gli è propria eccetera –, il suo dispotismo si rivela, al contrario, *eccessivo*: è il professore che nell’ombra e quasi in silenzio, tiene le redini dell’esperimento, esaminandolo, valutandolo e riservandosi il diritto di “decretare” (se necessario) le opportune correzioni...

Grazie all’avanguardismo didattico l’educazione amministrata diventa più tollerabile; e la Scuola può esercitare le sue ancestrali funzioni (riprodurre la disegualianza sociale, ideologizzare, assoggettare il carattere) potendo oramai contare sull’acquiescenza degli alunni, sulla *gratitudine delle vittime*. Pertanto non deve risultare strano che quasi tutte le proposte didattiche e metodologiche

---

<sup>18</sup> Gérard Mendel e Christian Vogt, *Il manifesto educativo: proposte per una società socialista antiautoritaria*, Milano, Emme, 1975.



della tradizione pedagogica progressista siano state gradualmente incorporate dall'insegnamento statale; che le successive ristrutturazioni del sistema educativo, promosse dai governi democratici, siano così ricettive ai principi della pedagogia critica; che, a causa della sua opposizione alle strategie "attive", "partecipative", sia proprio l'atteggiamento immobilista del professore tradizionale a essere percepito dall'Amministrazione quasi come un pericolo, come una pratica *non-funzionale* – che crea noia, conflitti, scetticismo studentesco, problemi di legittimazione... Non è sorprendente nemmeno il fatto che buona parte delle esperienze di rinnovamento didattico e metodologico si realizzano *senza* comportare cambiamenti importanti nella programmazione, come se si accontentassero di rendere piacevole la divulgazione delle vecchie verità, di ottimizzare il rendimento ideologico dell'Istituzione.<sup>19</sup>

*d) Contestare i modelli classici di esame (trascendentali, mnemonico-ripetitivi) che verranno sostituiti con prove meno "drammatiche", con cui si avrà la pretesa di valutare attitudini, destrezze, capacità...; e promuovere la partecipazione degli studenti alla definizione della tipologia di esame e dei sistemi stessi di valutazione.*

Permettendo la consultazione di libri e di appunti al momento dell'esame, o sostituendolo con esercizi che si possono fare a casa, con lavori di sintesi o di ricerca, con piccoli "controlli" periodici, ecc., i professori riformisti sdrammatizzano il fondamento materiale della valutazione, senza però abatterlo. Così come non negano l'obbligatorietà dell'insegnamento, gli educatori progressisti della Democrazia ammettono, con o senza riserve, l'imperativo della valutazione. Di norma dichiarano di valutare disposizioni, facoltà (l'esercizio della critica, l'assimilazione di concetti, la capacità di analisi...), e non la ripetizione a memoria dei concetti esposti. Tuttavia, anche se sdrammatizzato, ri-orientato, anche se lo si chiama in un altro modo, l'esame (o la *prova*) c'è ancora; e la valutazione – il *giudizio* – continua a funzionare come asse della pedagogia, esplicita e implicita. A causa del persistere dell'esame le pratiche riformiste sono condannate alla sclerosi politico-sociale: la loro ripetuta pretesa di

---

<sup>19</sup> Il disinteresse da parte di molti "riformatori" metodologici e didattici a sconvolgere il programma (e nei confronti del funzionamento socio-politico dell'Istituzione) è stato più volte sottolineato dai critici della cosiddetta pedagogia progressiva.

stimolare il criticismo e l'indipendenza di criterio si scontra frontalmente con l'efficacia della valutazione come fattore di interiorizzazione dell'ideologia dominante (ideologia del *supervisore* competente, dell'operatore "scientifico" idoneo a giudicare obiettivamente i risultati dell'apprendimento, i progressi nella formazione culturale; ideologia della disuguaglianza e della gerarchia *naturale* tra uno studente e l'altro e tra questi e il professore; ideologia del possedere un dono personale o del talento; ideologia della competizione, della lotta per il successo individuale; ideologia della *sottomissione conveniente*, della *violenza inevitabile*, della *normalità del dolore* – nonostante l'ansia che genera, i disturbi psichici che può arrecare, la sua indole aggressiva, ecc., l'esame si presenta come un boccone amaro socialmente indispensabile, una sorta di *aversità quotidiana e inevitabile*; ideologia della *simmetria delle opportunità*, della prova unica e dell'assenza di privilegi; eccetera). In effetti nell'esame si condensano componenti essenziali dell'ideologia del Sistema, che agisce anche come *correttore del carattere*, come modellatore della personalità – in tal modo abitua ad accettare ciò che è stabilito/insopportabile, la *tortura del perseverare nella Norma*. Infine, come hanno dimostrato Baudelot ed Establet nel caso della Francia, l'esame, con la sua funzione selettiva e segregatrice, tende a fissare ognuno nella propria condizione sociale di partenza, riproducendo in questo modo il dominio di classe.<sup>20</sup> Elemento della perpetuazione della disuguaglianza sociale (Bourdieu e Passeron<sup>21</sup>), distilla anche una sorta di «ideologia professionale» (Althusser) che aiuta a legittimare la Scuola e a mistificare la figura del professore... Tutta questa sequenza ideo-psico-sociologica, così impegnata nella salvaguardia dell'esistente, paradossalmente trova avallo nelle pratiche valutative di quella parte del corpo docente che – ma chi gli crede? – dice di simpatizzare con la causa del miglioramento o della trasformazione della società...

Cercando come sempre di prendere le distanze dal modello di professore tradizionale, loro nemico dichiarato, gli educatori riformisti inoltre possono

---

<sup>20</sup> Christian Baudelot e Roger Establet, *Sistema scolastico e società capitalista: il caso della Francia*, Torino, Musolini, 1976.

<sup>21</sup> Come hanno dimostrato questi autori è un'evidenza empirica il fatto che l'esame seleziona i figli della borghesia per quegli studi che permettono l'accesso ai posti di direzione, alle professioni socialmente più influenti, ai gradini superiori dell'Amministrazione eccetera; e tenda a condannare i figli dei lavoratori al fallimento scolastico, alla branca secondaria della "formazione professionale", alle "carriere per poveri"... (Bourdieu - Passeron, *La Riproduzione del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*, Rimini, Guaraldi, 1972).

promuovere la partecipazione degli alunni alla “ridefinizione” del tipo di esame (di modo che gli studenti si impegnino a fondo nella costruzione dell’ingegneria di valutazione a cui dovranno sottomettersi) e, oltrepassando una soglia inquietante, agli stessi sistemi di valutazione – voto *consensuale*, valutazione tramite il *mutuo accordo* tra l’alunno e il professore, valutazione da parte del *collettivo* di classe, o finanche *auto-valutazione* “ragionata”... Questo desiderio di coinvolgere l’alunno nei compiti vergognosi della valutazione, con il caso estremo dell’auto-valutazione, che trova le proprie giustificazioni tra i pedagoghi affascinati dalla psicologia e dalla psicoterapia<sup>22</sup>, aspira, nonostante il suo modello progressista, alla resa incondizionata dei giovani di fronte all’ideologia dell’esame – e quindi del sistema scolastico – e vorrebbe sancire il *fine ultimo dell’Istituzione*: che l’alunno accetti la violenza simbolica e l’arbitrarietà dell’esame; che interiorizzi come qualcosa di normale, di desiderabile, il gioco delle distinzioni e delle segregazioni che stabilisce; e che sia capace, quando si presenti il caso, di auto-sospendersi, occultando in questo modo il dispotismo intrinseco dell’atto della valutazione. Nell’ambito dell’insegnamento, e grazie al “progressismo” benefattore dei riformatori pedagogici, ci sarebbe già il *poliziotto di sé stesso*, vivremmo già nel neo-fascismo.

Adoperando un’espressione di López-Petit, Calvo Ortega ha parlato del «modello dell’autobus» per definire le forme contemporanee di vigilanza e di controllo: nei vecchi autobus un controllore si assicurava che tutti i passeggeri avessero pagato l’importo del biglietto (uno vigilava tutti); negli autobus moderni, attraverso la mediazione di una macchina, ogni passeggero timbra il suo biglietto sapendosi osservato da tutti gli altri (tutti vigilano uno). In ciò che concerne l’insegnamento, e grazie all’invenzione dell’auto-valutazione, in molte aule è già stato fatto un ulteriore passo in avanti: non è *uno* che controlla *tutti* (il professore che valuta gli studenti); ma non è nemmeno che *tutti* si occupano del controllo di *ciascuno* (la collettività della classe che valuta, in assemblea o attraverso qualunque altra formula, ciascuno dei suoi componenti); è il “proprio io” che si controlla, è il proprio io che si promuove o si sospende (auto-valutazione). In questo autobus che probabilmente porterà a una forma inedita

<sup>22</sup> «L’auto-valutazione, il valutare da sé quanto si è appreso, stimola lo studente a sentirsi più responsabile; quando lo studente deve decidere i criteri che gli sembrano più importanti, gli obiettivi che si propone di raggiungere, e quando deve giudicare in che misura li abbia ottenuti, senza dubbio sta facendo un’importante pratica della libertà; il vissuto del suo apprendimento in generale aumenta e si fa più soddisfacente; l’individuo si sente più libero e soddisfatto.» (Jesús Palacios a proposito dei criteri di Rogers, in *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1984, p. 240).

di fascismo, anche quando per caso non ci sarà nessuno, anche quando sarà vuoto, senza controllore né testimoni, ogni passeggero timbrerà religiosamente il proprio biglietto (ognuno vigilerà sé stesso). Trasformare lo studente nel poliziotto di sé stesso: è questo l'obiettivo che persegue la Scuola della Democrazia. Trasformare ogni cittadino in un poliziotto di sé stesso: è questa la meta verso cui avanza la Democrazia nel suo insieme. In entrambi i casi si tratta di ridurre il più possibile l'apparato *visibile* di coercizione e di vigilanza; di camuffare e travestire i suoi agenti; di delegare all'individuo stesso, al cittadino anonimo, e a forza di responsabilità, civismo ed educazione, il lavoro cruciale della vecchia repressione.

*e) Favorire la partecipazione degli alunni alla gestione degli Istituti scolastici (attraverso dei "rappresentanti" nei collegi docenti, giunte, consigli scolastici, ecc.) e promuovere "l'assemblearismo" e "l'auto-organizzazione" studentesca come metodo di lotta per la "democratizzazione" dell'insegnamento.*

Nel primo di questi punti confluiscono il riformismo amministrativo dei governi democratici e "l'alunnismo" sentimentale dei docenti progressisti, con una relativa discrepanza circa il grado di partecipazione studentesca (un numero maggiore o minore di alunni nel consiglio d'istituto, ad esempio) e le questioni di propria competenza (i problemi di ordine disciplinare?, gli aspetti della valutazione?, decidere come spendere i finanziamenti?...). Mettendo da parte questa discrepanza, docenti e legislatori sommano i loro sforzi per raggiungere un unico e identico fine: l'*integrazione* dello studente, a cui verrà concessa – come se gli ordissero una trappola – un'ingannevole quota di potere.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Per permettere questa ingannevole partecipazione degli studenti nella gestione dei Centri si fa ricorso ai procedimenti caratteristici della *rappresentatività* liberale: rappresentanti di classe e/o di corso eletti dagli studenti scegliendo tra diverse candidature; assemblea di rappresentanti che prende in considerazione gli argomenti fondamentali; "super-rappresentanti" che partecipano alle riunioni del consiglio d'istituto, all'interno del quale hanno un ruolo rigorosamente limitato. Così si fanno sparire: la possibilità stessa di una democrazia di base (o diretta), con delegati occasionali e sostituibili; un vero e proprio controllo del loro agire da parte dell'insieme degli alunni; e la capacità concreta di intervento nella gestione dei Centri scolastici conforme al peso reale degli studenti nell'Istituzione.

All'interno della seconda linea riformatrice, inizialmente "radicale", si collocano le esperienze educative non-statali di ispirazione anarchica – come "Paideia, scuola libera" – e le pratiche di pedagogia "antiautoritaria" (istituzionale, non-direttiva o di fondazione psicoanalitica) trasferite per l'occasione, in modo individuale, nelle aule dell'insegnamento pubblico. Si limitano, in entrambi i casi, a fomentare l'assemblearismo studentesco e l'autogestione educativa, e a una palese rinuncia del potere del professore. L'Istituzione (statale o para-statale) diventa così una *scuola di democrazia*; ma di democrazia viziata, a mio avviso. Viziata prima di tutto perché, proprio come succedeva con i "metodi alternativi" e i loro strumenti pirotecnici, è il professore che impone la nuova dinamica, che *obbliga all'assemblearismo*; e questo gesto, di per sé paternalista, simile – come abbiamo visto – a quello che istituì il Dispotismo Illuminato, continua a essere un gesto autoritario, di ambiguo valore educativo – porta con sé l'idea di un salvatore, di un liberatore, di un redentore, o perlomeno di un cervello che *impianta* ciò che conviene agli studenti come riflesso di ciò che converrebbe all'umanità. Ai giovani non resta altro che *esserne grati* e iniziare a esercitare un potere che gli è stato donato, regalato. L'idea che la libertà (intesa come democrazia, come autogestione) si conquisti come «il bottino destinato ai vincitori» (Benjamin), è assente da questa impostazione. Inoltre, è come se agli alunni non venisse concesso il potere in sé ma solo in usufrutto: questa "cessione" ha le sue condizioni e, al di sopra della sfera dell'autogestione, c'è un'autorità che ha definito i limiti e che vigila sul suo svolgimento.<sup>24</sup> Come si potrà notare queste strategie sono dilaniate da contraddizioni insanabili per il fatto che con esse il professore, invece di auto-

---

<sup>24</sup> Nel caso di Paideia, l'autorità che conferisce il potere, che ne definisce i limiti e vigila sul suo esercizio è costituita dagli "adulti" – adoperando i loro termini. Nel caso delle "pedagogie istituzionali" l'autorità è l'insegnante che, come ci segnala Lobrot, «può rispondere solo alle domande, ma non *risponde necessariamente a qualunque tipo di domanda*. Se lo facesse, perderebbe a sua volta la libertà e non diventerebbe altro che una macchina nelle mani degli allievi» (*op. cit.* p. 204). Paideia è disegnata dagli adulti e chi vuole studiare in questa Scuola Libera deve accettarne il funzionamento. L'assemblea degli studenti non può "correggere" questo modus operandi, non può cambiare la rotta dell'Istituzione. Agli alunni è stato detto che è questa la vera democrazia, la vera autogestione educativa; non rimane loro altra soluzione che crederci e svolgere il proprio ruolo in questo contesto. Sono già stati *redenti*, sono già stati *liberati* dall'autoritarismo scolastico grazie alla saggezza organizzativa e alla chiarezza ideologica degli adulti. Il professore-istituzione inoltre pone un limite allo strumento dell'autogestione, da lui concepito per permettere la "formazione democratica" e "l'apprendimento in libertà" dei suoi alunni: l'assemblea non può chiedere di ristabilire la dinamica non-istituzionale, non-autogestita. Che dunque è *forzatamente libera*, autogestita che lo si voglia o meno...

distruggersi, si magnifica: con la ragione dalla sua parte, riorganizza il tutto a beneficio degli alunni e, allo stesso tempo, della trasformazione della società. Si abbozza così un miraggio di democrazia, un simulacro di cessione del potere. Di fatto, il professore continua a essere investito di ogni autorità, nonostante cerchi di renderla invisibile; e la libertà dei suoi alunni è una libertà contrita, con le mani legate, calibrata su determinati stampi da lui creati.

Questa concezione statica della libertà (gli alunni non possono più “ricrearla”, “reinventarla”, una volta che ci si ritrovano dentro), di una libertà circoscritta, limitata, vigilata da un uomo che ha la certezza assoluta di aver trovato l’*ideologia giusta*, l’organizzazione ideale è – e non mi faccio scrupoli a dirlo – la concezione della libertà dello stalinismo, la negazione della libertà. Perfino nelle sue formulazioni più estreme, la Scuola della Democrazia finisce per definirsi come una Scuola *senza* Democrazia...<sup>25</sup>

A causa del gioco di tutti questi puntuali slittamenti, qualcosa di sostanziale si sta alterando nella Scuola sotto la Democrazia: quel netto dualismo professore-alunno tende a sfumare, assumendo progressivamente l’aspetto di un’associazione o di un groviglio. Fondamentalmente si tratta di “delegare” all’alunno determinate incombenze che di solito spettano al professore; un *travaso di funzioni* che trasforma lo studente in soggetto/oggetto della pratica pedagogica... Dopo aver raggiunto un certo protagonismo all’interno delle classi “riattivate”, diventerà “corresponsabile” del loro inevitabile fallimento e della noia che tornerà quando il “fattore di routine” avrà dissolto l’aura di novità delle dinamiche partecipative. Entrando nei processi valutativi non saprà più contro chi rivoltarsi quando inizierà a patire le conseguenze di una valutazione che crea discriminazione e gerarchia. Apparentemente al comando della nave scolastica, a chi darà le colpe del proprio naufragio? E, se non naufraga, da chi ci si aspetterà un ammutinamento nel momento in cui si scoprirà che sta facendo rotta verso un porto nemico? In poche parole: attraverso il riformismo pedagogico la Democrazia affiderà alla Scuola i

---

<sup>25</sup> «*Comandare per obbedire, obbedire per comandare*»: questo era il motto di ogni tipo di scuola immaginabile, secondo Cortázar. “Comandare per obbedire” (gli studenti che *obbediscono* al professore anti-autoritario quando prende in mano le redini della classe); e “obbedire per comandare” (il professore che apparentemente si subordina ai suoi alunni per *governarli* anche in questo modo). Abbiamo qui un’altra manifestazione di quella “sostanziale ipocrisia di qualunque di riformismo” a cui tanto ha fatto riferimento Deleuze.

compiti fondamentali della coercizione. Da ciò derivano quella invisibilizzazione dell'educatore come agente dell'aggressione scolastica e quell'occultamento dei procedimenti di dominio che definiscono la logica interna dell'Istituzione.

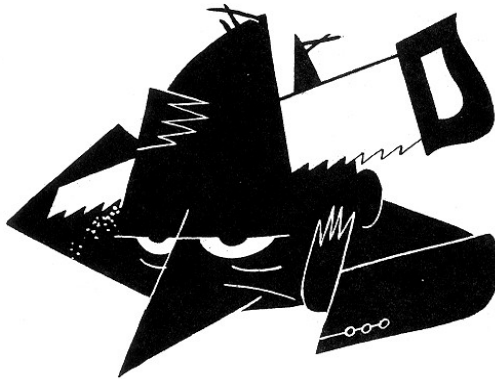


### 3. INSISTENZA (DISCORSO MINUZIOSO)

Ogni giorno un po' di più la Scuola della Democrazia è, come direbbe Cortazár, una «Scuola di notte». La parte visibile del suo funzionamento coercitivo diminuisce di continuo. Arnheim sosteneva che, in pittura come in musica, la buona opera non si nota – colpisce appena i nostri sensi. Temo che sia il caso anche della buona repressione: non si vede, non si nota. C'è qualcosa che sta morendo di pace nelle nostre scuole; qualcosa che aveva il sapore della resistenza, della critica. Lo “studente modello” dei giorni nostri è una figura dell'orrore: gli è stato trapiantato il cuore di un professore e ogni giorno fa lezione a sé stesso. Orrore nell'orrore, quello di un autoritarismo intensificato che a malapena saremo in grado di percepire. Orrore di un lavoro quotidiano di potatura della coscienza. “Dio mio, che stanno facendo con le teste dei nostri figli?”, poteva ancora esclamare una madre tedesca alla vigilia di Auschwitz. Io porto tutte le mattine mio figlio a scuola affinché il suo cervello venga maltrattato e confuso da un branco di educatori, e ormai non esclamo quasi più niente. Che può fare il discorso contro la Scuola? Cosa possono fare queste pagine contro la Democrazia? E perché scrivere tanto, se tutto quello che ho voluto dire a proposito delle Scuole della Democrazia potrebbe stare in un verso, un verso solo, di Rimbaud?:

*«Hanno una mano invisibile che uccide».*

*Educando en la Docilidad constituye el capítulo 6, inédito, del libro **L'enigma della docilità** (Nautilus, 2014). Si trattava della rielaborazione di un testo titolato "Artificio para domar: escuela, reformismo y democracia", apparso su un numero speciale della rivista *Iralka* dedicato a "La Democracia española".*



**ISTRIXISTRIX@AUTOPRODUZIONI.NET**  
**ISTRIXISTRIX.NOBLOGS.ORG**

**NESSUNA PROPRIETÀ**  
F.I.P. VIA S. OTTAVIO 20 - TORINO  
MAGGIO DUEMILAQUINDICI

