



STUDI E RICERCHE

Autorità, autorevolezza ed eredità culturale nell'era della cultura terapeutica

Cristian Simoni

PhD | adjunct professor at the ISSR of Rimini and Forlì | studiosimoniscignoli@gmail.com

Authority, authoritativeness and cultural heritage in the era of therapeutic culture

Abstract

In this work, the concepts of authority and authoritativeness in education and their 'enemies' have been examined. The latter were mainly identified in the mutual discrediting of educational agencies on the one hand and in the loss of attribution of value to cultural heritage. The void of authority and authoritativeness has been partially occupied by the therapeutic culture especially in schools, with a decisive change in the identity of the teachers and of the school institution itself. However, I conclude by saying that beyond any cultural context, the difference for individual students is primarily the practice, the choices that the reference educational figures adopt.

Keywords

Authority, authoritativeness, cultural heritage, therapeutic culture

In questo lavoro si sono presi in esame i concetti di autorità ed autorevolezza in educazione ed i loro "nemici". Questi ultimi sono stati individuati principalmente nello screditamento vicendevole delle agenzie educative da un lato e nella perdita di attribuzione di valore all'eredità culturale. Il vuoto di autorità-autorevolezza è stato parzialmente occupato dalla cultura terapeutica specie nelle scuole, con un cambiamento in atto, decisivo dell'identità degli insegnanti e dell'istituzione scuola stessa. Tuttavia, concludo dicendo che al di là di qualsivoglia contesto culturale, la differenza per i singoli educandi la faccia primariamente la prassi, le scelte che adottato le figure educative di riferimento.

Parole chiave

Autorità, autorevolezza, eredità culturale, cultura terapeutica

1. Crisi o cambio di autorità e prestigio culturale?

C'è un nodo possibilmente da sciogliere al cuore della nostra cultura educativa occidentale, che costantemente minaccia l'esistenza stessa della possibilità di educare e della trasmissione intergenerazionale valoriale e della conoscenza (Brezinka, 2011, pp. 19-33). Trattasi del rapporto problematico che la cultura contemporanea ha con il concetto di autorità adulta e di validità del sapere ed agire stesso degli adulti (Furedi, 2021, pp. 81-107). Prendiamo in considerazione soprattutto la realtà scolastica, tuttavia, diverse osservazioni che vengono qui proposte, riguardano in genere il rapporto tra mondo adulto e giovani generazioni. Ci si potrebbe dilungare sulla genesi di questo dato, ovvero il fatto che da decenni sia in caduta libera l'idea di autorità e di disorientamento della fascia di popolazione adulta (Ivi, p. 89)¹. Ci basti ricordare qui, ai fini dei limiti argomentativi che ci si impone in questo articolo, che la nostra temperie culturale spinge a diffidare di quadri valoriali ben definibili o comunque di ritenerli validi per più generazioni (Benasayag, Schmit, 2020, p. 26). Tale dato culturale rende ancor più difficile l'attribuzione di stima ed autorevolezza alle figure adulte, ovvero a quei soggetti deputati teoricamente alla trasmissione intergenerazionale. Inoltre, vi è spesso incomprensione in merito al valore del sapere umanistico (Nussbaum, 2013) o banale indifferenza verso di esso; non se ne capisce l'utilità e questo ha un certo peso ovviamente a scuola e nella visione che si ha degli insegnanti. Tuttavia, anche lo studio teorico delle scienze naturali e matematiche passano sotto la scure culturale dell'utilitarismo, per lasciare il trono del prestigio, appunto, a ciò che risulta più pratico ed oggettivo (Conte, 2017, p. 35).

Nonostante ciò e questa è una delle affermazioni attorno a cui ruota una delle argomentazioni più importanti di questa riflessione si continua, se non esplicitamente ad ubbidire, a considerare taluni punti di riferimento come primari ed attribuire valore a qualche cosa e qualcuno, anche nel mondo dell'educazione e della conoscenza. È possibile ipotizzare che la crisi avvertita consista tutto sommato in un cambio epocale, in un passaggio di consegne?

I seguenti fatti ormai sono ben conosciuti e studiati: ascesa della società narcisistica dei consumi, i moti studenteschi antiautoritaristici ed antielitari tra gli anni '60 e '70, l'ascesa dei modelli terapeutici per analizzare e definire i vissuti interiori, fede tecnicistica con annessa svalutazione dei saperi pregressi reputati obsolescenti (Furedi, 2021, p. 38)². Tutto ciò ha sferrato colpi mortali all'idea dell'autorità genitoriale e in genere del mondo adulto (insegnanti ovviamente compresi), nonché ai saperi e valori ereditati (Ivi, p. 101)³. Ovviamente questi dati della storia e del cambiamento social-culturale (Bellini, 2018) hanno apportato degli elementi positivi cui oggi non vogliamo rinunciare, ma non è questa la sede per l'analisi e il bilancio storico-sociale. Quello che vorrei esprimere, soffermandomi solo sul lato pedagogico, è sostanzialmente l'idea che ad un sistema se ne è sostituito un altro. Questa nuova cornice ideologica, la potremmo definire metaforicamente come un giano bifronte che, per un verso, porta in seno una cosiddetta cultura terapeutica (una cultura alternativa a quella classico-umanistica o ancora religiosa) incaricata di risolvere i conflitti sociali ed interiori (Furedi, 2021, p. 215). Per l'altro verso, invece, tale paradigma culturale mostra un volto tecnico-praticistico, meritevole di grande attenzione questo, secondo il pensiero prevalente, perché affronta le questioni dell'efficienza-efficacia e del progresso economico-tecnologico, che si manifesta, tra l'altro, anche nel mondo della istruzione, attraverso la preminenza della ragione strumentale (Conte, 2017). Coloro che portano avanti queste culture hanno più credito di altre figure intellettuali (Illich, 2008) ed educative, o comunque esercitano una maggiore attrattiva in genere.

1 «L'Occidente ha un atteggiamento ambiguo verso l'autorità e il suo esercizio. La moderna società occidentale è nata dalla ribellione all'autorità tradizionale. [...] Molti hanno cominciato a considerare l'autorità come antitetica per definizione alla libertà individuale.»

2 «Dagli anni Ottanta, e specialmente dagli anni Novanta, del XX secolo, l'agganciamento della politica dell'istruzione al culto del cambiamento è diventato un dogma, una proposizione sottratta al dibattito.»

3 «I sostenitori dell'istruzione antiautoritaria centrata sul bambino non sono consapevolmente anti-intellettuali, ma tendono ad avere un atteggiamento pragmatico riguardo al contenuto intellettuale dell'insegnamento, che valutano in base alla capacità di motivare; e se certi contenuti teorici hanno poca capacità di motivare, sono pronti a sacrificarli a prescindere dalla loro importanza intellettuale [...].»

2. La surrogazione dell'autorità-autorevolezza nella cultura terapeutica

Come ben illustra Frank Furedi, per aggirare le conseguenze della crisi dell'autorità adulta, degli insegnanti e del sapere tradizionale, si è sviluppata una pedagogia a stretto contatto col sapere psicologico e terapeutico che utilizza abbondantemente i metodi di modellamento del comportamento, che propone tecniche e finalità prese appunto dal contesto psicoterapeutico o consulenziale, che principalmente punta al benessere studente, all'acquisizione di competenze (anche emotive) per affrontare specifici compiti di sviluppo (Scabini, Iafrate, 2003) nella socializzazione e nel vivere quotidiano, oppure per gestirsi al meglio nel lavoro e nelle istituzioni pubbliche (Furedi, 2005). Tutto ciò nella scuola avviene a discapito delle conoscenze approfondite e teoriche da un lato e dei valori tradizionali dall'altro nel contesto socio-familiare, sempre più portato questo a pensare che i segreti dell'educare non possano che essere in mano agli specialisti.

Nella scuola (idealmente), dalla centratura sulle conoscenze teoriche da apprendere e la precisione scientifica, si è passati al cosiddetto puerocentrismo (Orlando Cian, 1993), ovvero si tratta del tentativo di mettere al centro i bisogni cognitivi e sociali del bambino e dell'adolescente. È un concetto che promuove, tra le varie cose, l'idea del tenere in considerazione le indicazioni della ricerca psicologica sui cambiamenti cognitivi che intervengono in giovane età, ovvero che si tengano in considerazione i relativi compiti di sviluppo legati alla socializzazione e inserimento nel proprio contesto culturale. Inoltre, viene richiesto che l'apprendimento in genere avvenga in modo il più possibile personalizzato (Potestio, Togni, 2011, pp. 157-187). Tuttavia, non manca una forma caricaturale di questo approccio, che possiamo definire puerolatritia, quella che colpisce (e dis-educava) quando l'unico o preponderante senso della formazione è assorbito da una specie di comandamento: 'realizza te stesso' anziché l'antico 'conosci te stesso'.

La realizzazione di sé (Sequeri, 2017)⁴, oltre ad essere una sorta di nuovo senso sovraordinato della formazione del soggetto, può divenire, da un punto di vista genitoriale, anche una sorta di prolungamento narcisistico nel figlio dei propri desideri di avanzamento sociale (Ivi, p.13). Il figlio che risponde ai bisogni degli adulti (Cornacchia, Madriz, 2014, p. 157) e il 'bambino-re': visioni del figlio nell'antropologia neo-liberale, quella che insegna che si deve avanzare, competere come individui generando una cultura egolatrice (Sequeri, 2017), presupposto di più latenti forme di autoritarismo.

Riprendendo invece direttamente il problema della limitazione di importanza del sapere teorico nelle scuole, con conseguente riduzione di prestigio dei suoi relativi ministri (ovviamente gli insegnanti), sembra che la via privilegiata, per una maggiore riconoscibilità di utilità sociale della scuola, risieda sempre più nell'essere disponibile ad affrontare i mali della società stessa. La scuola viene sempre più gravata di responsabilità, deve farsi carico di tutte quelle problematiche educativo-personali di base che altre agenzie educative, la famiglia *in primis*, non riescono o non vogliono affrontare. Sono espressione di ciò il moltiplicarsi di attività progettuali *a latere* (o a sostituzione spesso) dei tradizionali contenuti disciplinari, foriere di plurimi obiettivi educativi, come ad esempio le attività riguardanti: il contrasto al bullismo, la gestione del denaro, la sessualità, l'abuso di sostanze, il rispetto delle diversità, l'educazione finanziaria, il rispetto degli altri e della donna, la *death education* e qualsivoglia altra necessità educativa inerente al vivere comune e al benessere individuale⁵.

La scuola sembra così essere l'ultima istituzione salvifica, in teoria sarebbe almeno capace di attivare quei processi che riparano ciò che non funziona, che risanano disfunzioni personali e sociali; ad essa è demandata così una enorme responsabilità. La politica sembra quasi misurare il suo successo quando riesce ad introdurre nelle scuole nuove pratiche che vanno nella direzione appena descritta, ossia quando si fa promotrice di progetti educativi o attua riforme come quella della educazione civica e dell'orientamento⁶.

La saldatura tra tale esigenza o, meglio, visione iperbolica sulla scuola e la difficoltà a risemantizzare e dare senso all'eredità culturale, hanno messo in grossa crisi l'idea che molti insegnanti hanno di loro stessi. In genere questi ultimi, specie se di scuola secondaria, provengono da studi di tipo specialistico riguardanti le discipline che insegnano (o vorrebbero insegnare) e sono inclini ad amare il loro mestiere in

4 «La potenza dell'ego chiede di essere verificata nella debolezza dell'io altrui: perciò, quando l'auto-realizzazione di sé diventa il tema ossessivo di una ingiunzione assoluta, anche la de-realizzazione dell'altro lo sarà.»

5 Si vada a prendere in esame una manciata di PTOF, disponibili in rete, sia di Istituti Comprensivi che di Istruzione Secondaria Superiore, nella sezione dei progetti.

6 Rispettivamente D.M. n. 35 del 22/06/2020 e D.M. n. 328 del 22/12/2022.

virtù della possibilità di mediare didatticamente quel sapere alto acquisito, al fine di trasmetterlo alla giovane generazione. La gran parte di essi, seppur consapevoli d'essere figure educative, intrecciano l'identità professionale ed educativa stessa con questo ruolo istruttivo di comunicazione della eredità culturale. In teoria, sarebbe attraverso il contenuto disciplinare (e dunque attraverso l'istruzione) che gli insegnanti possono poi raggiungere aspetti che andiamo a definire squisitamente educativi, pertanto legati alla consapevolezza di sé e del mondo e cambiamento dell'atteggiamento personale, della socializzazione e della civilizzazione. In fin dei conti è risaputo che può accadere che una disciplina, un professore o una sola lezione possono inaspettatamente essere fonte di ispirazione per la vita di un giovane o una giovane e perfino influenzare positivamente le scelte esistenziali e lavorative future.

In tale quadro, in cui di fatto la trasmissione dell'eredità del passato, da parte di una generazione all'altra diventa, una questione non prioritaria, lo sbiadimento della figura classica dell'insegnante è inevitabile. Fioriscono così anche i discorsi sulla nuova identità dell'insegnante come facilitatore (Rogers, 2013) degli apprendimenti. Così dunque come lo può essere un terapeuta, anche un insegnante diviene un facilitatore⁷, egli si può ripensare, nello specifico didattico, come colui che favorisce le competenze per la professionalizzazione, per la socializzazione e il benessere individuale: non è un maestro e non è più il garante della trasmissione della migliore tradizione culturale.

Grande enfasi oggi può avere in una conversazione pedagogico-popolare, ma anche scolastica, l'idea di un insegnamento legato all'arte di vivere (Morin, 2015), intesa come adattamento al meglio nel proprio contesto sociale ed economico. Grande importanza riveste l'idea del saper essere come risposta adeguata al contesto, espressione utilizzata proprio come definizione generale di competenza (Castoldi, 2015, p. 103).

Ora, proprio qui vorrei porre l'attenzione, su quello che mi appare contraddittorio: come è potuto avvenire che concetti chiave come saper essere ed arte del vivere siano stati reinterpretati in alternativa alla eredità culturale? Il verbo essere è il verbo chiave della nostra vita e della nostra tradizione filosofica, esso porta con sé un carico esistenziale enorme e coinvolge trasversalmente la filosofia, la letteratura e la religione, fino all'essere così come è studiato fisiologicamente dalle scienze naturali. Possibile inoltre che l'arte di vivere oggi riguardi sostanzialmente ed esclusivamente la rispondenza a dei compiti richiesti, abilità sociali (grande accento è posto sulla gestione emotiva e l'empatia), burocratiche, civili ed economiche? Ora, se al microscopio sociale andiamo ad analizzare queste pratiche che Furedi ha definito terapeutizzanti e di gestione del comportamento e delle emozioni (Furedi, 2021, p. 124)⁸, non troviamo una assoluta evidenza di negatività intrinseca, a maggior ragione se effettivamente il personale scolastico, formato a questo nuovo compito, riesce a recuperare una sorta di autorevolezza o, talvolta, un certo dialogo. Dove può stare il problema allora? Il problema è la definitiva svalutazione dei saperi teorico-umanistico-artistici, che questi non siano più di fatto orientativi, al servizio della vita, non più latori di formazione etica-conoscitiva. Porre sullo sfondo il sapere, minimizzarlo, essenzializzarlo ai fini di una rispondenza ai compiti sociali più pratici è di fatto imporre una visione ben determinata, che va a costruire non solo una scuola diversa, un docente diverso ma anche una antropologia diversa. La scuola diventa così l'ospedale da campo dove curare gli effetti nefasti della inadeguata educazione familiare e per dare l'impressione ai governanti che, se su essa agiranno, introducendo riforme ed interventi, potranno dire di aver ben agito politicamente. Faccio notare che l'eredità culturale classica, invece, potrebbe essere utile proprio per capire perché si genera disagio e difficoltà nel vivere di oggi, e potrebbe proprio rimotivare il soggetto all'azione!

Il sistema minimal-istruttivo e terapeutizzante è probabile venga avvertito come quello che arriva subito al dunque di ciò che è atteso dalla società adulta, che può dare effetti positivi in un lasso di tempo relativamente breve, anziché soffermarsi su lungaggini letterarie. I problemi poi potrebbero essere altri: ad esempio la possibilità che la cultura terapeutico-scolastica stessa non riesca a mantenere ciò che promette e, infine, si rischia di rimanere in quelle grandi malattie dello spirito contemporaneo che si chiamano narcisismo ed individualismo atomistico, facendo di tutti noi malati e vittime, soggetti dipendenti ed incapaci

7 Concetto passato dalla psicologia alla pedagogia ed alla didattica sulla scia dei lavori di Carl Rogers, in cui si pone un più forte accento sulla autonomia conoscitiva del soggetto e sul non intervenire sulla scelta previa di contenuti trasmissibili.

8 «In linea con l'ethos terapeutico dei nostri tempi, il baricentro dei "valori duraturi" è spostato verso la gestione dei problemi affettivi e comportamentali. [...] Il ruolo centrale assegnato alla stima di sé è messo ancora più in risalto nella discussione degli scopi dei programmi.»

del vivere con (Ricoeur, 2011). Infatti, il ripiegamento su di sé, il sentirsi continuamente vittime di una storia sociale e familiare potrebbe portare tutt'altro che alla guarigione. Se questo processo non è usato per la mera consapevolezza, che poi chiama l'azione nuova e liberatoria del soggetto stesso, se diventa solo rivendicazione, screditamento degli altri, come dicevo ripiegamento vittimistico, la formazione e lo stesso superamento di una storia, diciamo difettosa del soggetto, in realtà, non avverrà mai.

Il tentativo di minimizzare l'istruzione tradirà dunque l'aspirazione al raggiungimento del benessere interiore, perché questo ha bisogno di significati e di senso, nonché di capacità di creare stili di vita comunitari e pertanto etici e a questo letteratura, storia, arte, filosofia e religione tentano di offrire un orientamento per il soggetto.

Apparentemente abbiamo accantonato il tema chiave, stando al titolo dell'articolo, ovvero quello dell'autorità: in realtà, questa analisi è servita a mettere in discussione l'idea che l'autorità si sia estinta, ovvero che qualcuno non segua più fiduciosamente le indicazioni di qualcun altro, che non vi siano modelli da stimare maggiormente. L'autorità è passata solo di mano, culturalmente parlando, a chi viene rappresentato o avvertito come esperto nel risolvere i problemi pratici, psicosociali o tecnoeconomici che siano (Illich, 2008). La questione della perdita di prestigio degli insegnanti e del loro sapere non è legata all'estinzione dell'idea di autorità, ma al fatto che, di base, un certo ruolo educativo e una certa cultura umanistico-teoretico-scientifica non siano considerate più così decisive, per influenzare positivamente l'esistenza delle giovani generazioni.

Ora, non è chiaro se la responsabilità della caduta del ruolo docente (Mascherpa, 2016) e relativo sapere teorico sia da attribuire alla richiesta di facilismo da parte di alunni e famiglie, ovvero quella pratica di rimuovere quegli ostacoli nell'apprendimento che potrebbero generare frustrazione e lunghi pomeriggi passati a studiare, forieri dunque di potenziali problematiche psicologiche. Oppure, se questa situazione sia un retaggio storico di passate stagioni di contestazione di una scuola elitaria o, ancora, se sia logica conseguenza delle politiche sull'istruzione che premono affinché risorse e tempo scuola vengano dirottati verso la prevenzione delle piaghe sociali, come le varie forme di violenza, l'abuso di sostanze, il razzismo, la povertà, la mancanza di manodopera qualificata, la maleducazione, etc. Ricordiamo che la politica non è sola, poi, in questa opera di pressione sulla scuola, essa ha ascoltato spesso e volentieri, a seconda dei casi, altre voci come possono essere quelle del mondo produttivo, l'associazionismo che opera in specifici ambiti sociali, altre istituzioni vocate alla ricerca sociale e ovviamente, dicevo, un sentimento popolare.

È probabile pensare ad una poligenesi della mentalità educativa attuale, sullo sfondo vi è la crisi esistenziale ed etica dell'Occidente. Osservo che proprio in riferimento alla scuola emerge una delle contraddizioni di questa cultura: il male è la scuola e la soluzione è la scuola, mettiamo mano alla scuola per aggiustarla e così avremo meno problematiche sociali a medio termine. Tale impianto ideologico è incompleto, anzi, è ideologico proprio perché parzialissimo, esso esautorata e squalifica il ruolo della scuola stessa e intacca un concetto stesso di formazione integrale della persona. La scuola non riuscirà mai a risolvere ciò che le facciamo promettere e, al contempo, così facendo, la snaturiamo e delegittimiamo la funzione docente e il significato e ruolo dei saperi teorici, proprio nell'istante in cui assegniamo a questa istituzione un valore così iperbolico e salvifico (Furedi, 2012, pp. 166-196).

La perdita dell'autorità-autorevolezza del docente è proporzionale allo screditamento del valore del sapere inteso come eredità culturale e di ciò che è teorico, ovvero capace di nutrire le somme facoltà umane: l'intelletto, la memoria disposizionale e la facoltà di agire (Simoni, 2018, pp. 72-86). Quest'ultima non da intendersi di nuovo come rispondenza a dei compiti ma nella sua classica accezione morale). La scuola dell'insegnamento delle teorie è sempre stata la scuola che propone un uso più elevato, complesso della ragione, rispetto allo spontaneismo, alle ideologie o al senso comune.

In sintesi: certamente la più sana cultura terapeutica possiede il suo grado di autorità ed autorevolezza, ma non ne possiede in maniera così totalizzante da sostituirsi all'etica, alla religione alla filosofia dell'educazione (ed altro), non riuscirà da sola a "guarire" l'esistenza.

3. *L'augeo* mancato nella trasmissione del canone culturale

Proviamo ora a proporre non esattamente una giustificazione di questa tendenza che coinvolge l'educazione, ma l'ipotesi che stia funzionando come legge del contrappasso, ovvero come un processo culturale antitetico, sì, ma compensatorio, nei confronti dell'altra cultura di ieri.

La domanda di ricerca generale sulla genealogia del quadro descritto, non può eludere la seguente in particolare: c'è e c'è stata una responsabilità dei cultori stessi dei saperi umanistici (accademici e scolastici), riguardante il come ci si è rapportati all'eredità culturale e relativa modalità trasmissiva, nell'avanzamento della cultura terapeutica? Ancor più nel dettaglio: è stata per caso dominante una cultura scienziata-oggettivista che ha voluto inseguire quella delle scienze naturali, che ha generato una didattica non antropologica, ad esempio nell'insegnamento letterario o artistico? Ha dunque tendenzialmente non messo ben in rilievo l'intenzionalità prima con la quale sono stati scritti i testi del canone letterario-filosofico-storico, le opere artistiche, non creando una connessione tra il passato e le istanze del presente, soffermandosi su nozioni anche marginali, che non hanno ricevuto una ricostruzione "sensologica"? L'oggettività della nozione ha prevalso sul senso del sapere utilizzato prevalentemente, dunque, come materiale su cui certificare il profitto? Non ha saputo connettere spesso, il docente, la domanda antropologica del discente con quella dell'eredità culturale, la stessa che è stata rivolta poi al sapere terapeutico? Si è stati troppo legati, nelle scuole, al sapere accademico-specialistico senza ben tradurlo per il pubblico infantile/adolescenziale? Infine: è stato trasmesso, talvolta, più che il senso dei saperi, la sensazione di poter acquisire prestigio personale nel frequentare taluni corsi di studio e discipline? Ovvero, nei corsi di studio, le discipline umanistiche sono state insegnate con una intenzionalità umanistica, oppure come mera opportunità di distinzione rispetto alla massa? Ecco dunque: cosa si cerca dall'autorità (del docente e dell'eredità culturale)? Si è alla ricerca dell'*augeo*, del ciò che fa crescere la persona, nel senso del *flourishing* di cui parla la Nussbaum (2013), recuperando una filosofia dell'educazione aristotelica, oppure si persegue più (direi sofisticamente) un posizionamento sociale?

Queste domande, in sintesi, servono per chiedersi nel complesso se l'insegnamento della tradizione etica-umanistica-letteraria-artistica ha esattamente, o comunque in modo generalmente sufficiente, risposto alle domande latenti e ai bisogni interiori e "sensologici", oppure se questi hanno trovato maggiore ascolto da parte della cultura terapeutica. Non vi è dubbio che il potenziale di questi saperi è vanificato dai seguenti fattori: l'uso oggettivistico della nozione (*teach to test*), usare questo tipo di formazione soprattutto per farne motivo di prestigio sociale (nel caso degli insegnanti il sentirsi in una posizione più elevata nel consenso della comunità scolastica). Infine, l'aderire alla ideologia diffusa che ogni sapere valido sia quello derivante dalle discipline sperimentali, psicologia compresa.

4. Autorità ed autorevolezza nelle prassi educative: alcune proposte definitorie e pratiche

Dal punto di vista delle necessità della prassi educativa, la possibilità della degenerazione dell'esercizio della autorità in qualsiasi forma di controllo autoritario, non giustifica affatto, di per sé, la messa in discussione che abbiamo bisogno di figure che rivestono appunto un ruolo di autorità.

A livello culturale ed educativo, inoltre, autorità ed autorevolezza non sono mai realmente rappresentate in senso assoluto e completo da un solo soggetto, da un gruppo di soggetti, da una sola agenzia educativa, da una sola prospettiva culturale e filosofica o da una organizzazione sociale. Tutto ciò può concorrere, attraverso le specificità proprie, all'*augeo*. Inoltre, non c'è motivo di reinventare il significato della parola autorità (Barnao, Fortin, 2017), essa subito fa pensare a delle istanze pedagogiche e, il suo significato etimologico, già ci parla in che senso l'esercizio dell'autorità è da ritenersi legittimo. Esercitare autorità in campo educativo significa dunque assumersi la responsabilità di far crescere ed arricchire; è una risposta ad una necessità naturale, ossia quella di permettere ad una vita umana di inserirsi al meglio nel gruppo familiare e sociale di appartenenza e di partecipare attivamente, criticamente ed originalmente a quella stessa comunità. Certamente la figura educativa ha un ruolo accuditivo e protettivo nei confronti dell'educando, ma, non può esimersi dal prendere decisioni, deve accettare, dunque, la connaturale asimmetria della relazione educativa stessa, se vuole definirsi appunto educatore. Per questo motivo, chi ha autorità è

anche “autore”, parola sempre correlata all'*augeo*, diviene autore di scelte, permette l'avviarsi di una storia educativa.

L'autorità sarebbe legittimata dalla vocazione specifica a far crescere, attraverso delle scelte sagge fatte da taluni soggetti adulti della specie umana, incidenti positivamente nella vita di altri soggetti umani, in genere più giovani (infatti oggi problema degli adulti è proprio assumersi il peso dell'educare). Assumendo questo ruolo, le figure realmente educative consentono ai gruppi umani la loro sopravvivenza morale e culturale, ovvero la trasmissione valoriale e i modelli ispiratori per condurre la propria vita.

Le scelte sagge della figura educativa dovrebbero favorire l'uscita dall'io narcisistico, dalla rappresentazione di sé come continuamente bisognosi di cure e vittime delle vicende ereditate e presenti. I veri educatori invitano alla responsabilità e ad ammettere anche l'errore oggettivo commesso, se pur questo non deve essere motivo di giudizio di condanna della persona.

La verace autorità educativa si manifesta esemplarmente, di fatto, nell'atto di decidere nell'ottica del bene personale e collettivo, possibile in quel momento. È necessario che esista qualcuno che scelga, per ovvie ragioni legate alle caratteristiche intrinseche biologiche e culturali dell'uomo; tali soggetti è auspicabile che decidano al meglio per gli individui a loro affidati.

Infatti, non ultimo, per cominciare a dare un contenuto alla troppo generica definizione del far crescere, coloro che crescono, crescono innanzitutto in questo: nel divenire a loro volta soggetti deliberanti (Mari, 2019), capaci di gestire progressivamente se stessi, anche le proprie ferite emotive e le proprie immaturità. Il soggetto adulto non è colui che ha raggiunto un mai definito livello di aduttità, bensì colui che riesce a far fronte alle sue immaturità (Cavana, 2015, p. 73).

È necessario ora introdurre una prima una riflessione sull'altro concetto chiave di questo discorso, quello di autorevolezza (Balduino 2022, pp.100-101). L'autorevolezza è il prodotto, diciamo relazionale, dell'agire dell'autorità legittima, ma scaturisce solo da quella autorità che si pone nei confronti dei sottoposti in una particolare maniera: quella che privilegia il bene del singolo e della collettività rispetto al proprio solo interesse e si coinvolge nelle vite di coloro che sono i destinatari delle sue azioni. Quest'ultima è dunque la prova che l'autorità sta agendo autorevolmente, ovvero quando sta contemporaneamente rispettando il suo mandato del far crescere e allo stesso tempo si sente legato a qualcuno che gli è stato affidato (Guardini, 2003, p. 486). Caratteristica veramente peculiare della persona autorevole, è il fatto che prende decisioni al meglio delle sue conoscenze e possibilità in date circostanze: è autorità che conosce, si relaziona, agisce unendo decisioni opportune a atteggiamento di cura dei soggetti e degli ambienti di vita. La persona autorevole è quella che supera la giustizia e raggiunge l'equità (cfr. Aristotele, 2005, V, 3, 1131a 10 - 1132b 9), perché conosce bene i casi singoli.

L'ordine del discorso odierno ci invita a parlare in educazione di autorevolezza e di promuovere quest'ultima. Il concetto di autorità viene, di fatto, declassato, non appare questione decisiva ai fini educativi, anzi il termine sembra quasi produrre un certo imbarazzo, quasi fosse l'anticamera dell'autoritarismo. È vero che l'abuso di autorità è chiaro indice di autoritarismo, tuttavia in che senso è possibile disgiungere il concetto di autorevolezza da quello di autorità? Si propone che il primo non esista da solo, il secondo invece, purtroppo, può anche sussistere indipendentemente dal primo. Ad esempio: difficile affermare che una persona che ricopre un ufficio non riesca a mantenere mai un minimo di coscienza nello svolgere un compito. Parimenti, è difficile dire che chi adotta un modo di procedere piuttosto meccanico, funzionalista, non attento dunque alla complessità delle situazioni e al bene dei soggetti, non riesca a garantire un minimo di giustizia e di buon andamento di procedure. Costoro, intuitivamente, non sono percepiti in genere come soggetti autorevoli, ma nemmeno autoritari in senso stretto, cosa sono allora? Sono autorità, almeno mediamente competenti, che esercitano il loro ruolo e, da un punto di vista educativo, non si può predicare, specie alle giovani generazioni, che si tratta di autorità non legittimate perché manchevoli di autorevolezza. Applicato al contesto classe: un insegnante disinteressato alla componente umana, un funzionalista, è meritevole comunque di rispetto e non bisogna comunque imputargli la colpa che l'allievo non studia, non ama la materia in questione, non segue le regole. Non è necessariamente detto, poi, che un virtuoso insegnante autorevole riesca con tutti i soggetti a farli desistere da tali atteggiamenti disfunzionali. Si vuole per caso insegnare ai giovani che il loro comportamento dipende, solo, dalla virtù di coloro che incontreranno nello svolgimento del proprio ruolo? Si può convenire che l'autorevolezza sia l'ideale a cui tendere, ma abbiamo bisogno, di base, che qualcuno ricopra posizioni all'interno della società, che fanno di una certa persona una autorità e che questo venga riconosciuto, nel nome del bene comune.

Esperienze non troppo esaltanti con le autorità, più che demolire l'idea che di queste ne abbiamo bisogno, dovrebbero sollecitare la propria capacità di immaginare la costruzione di migliori processi sociali, specie per quando i soggetti educandi diverranno, loro, più protagonisti ed autori della storia collettiva. Nel presente, invece, le esperienze, diciamo prosaiche, dovrebbero già sollecitare il dialogo trasformativo, attivabile dal basso dagli alunni verso la scuola, dai figli verso i genitori, etc.

La semplice e lapalissiana constatazione, che i giovani e i bambini non hanno esperienza di vita (Guardini, 2011, pp. 20-36) depone a favore dell'idea che sia necessaria una forma biunivoca di autorità-autorevolezza, nonché che sia rispolverato il concetto di obbedienza a legittime richieste. Abolire l'autorità e salvare solo l'autorevolezza può avere, come conseguenza, la promozione dell'idea, poco educativa, che il soggetto che ricopre un ruolo sia meritevole d'ascolto se - e solo se- sia gradito, per un qualche aspetto, all'educando. I soggetti più giovani hanno costitutivamente bisogno di autorità in vari campi. Tuttavia, ogni figura educativa di oggi deve sapere quanto l'autorevolezza sia indispensabile per avere un minimo di seguito in questa nostra cultura, quanto l'autorità da sola sia effettivamente poco stimata. Tuttavia, il rispetto dell'autorità non è banalmente dettato dalla necessità che l'ordine venga garantito, esso ha a che fare col fatto che la persona, posizionata in un ruolo, ha la disponibilità di una maggiore visione d'insieme rispetto a chi non riveste una posizione analoga. Fino a prova contraria, pertanto, dovrebbe essere degno di fiducia quando decide sul da farsi. Chiaro è che, se, alla lunga, il soggetto in questione non si rivela coinvolto in pratiche di cura dei soggetti e delle situazioni, va a perdere la sua autorevolezza, tuttavia, ancora la sua autorità rimarrebbe intatta e legittima. La legittimità di una autorità verrebbe minata, invece, non solo in caso di autoritarismo, ma anche in presenza di conclamata incompetenza. Chi sa e sa bene -e si sforza di decidere al meglio- è una vera autorità; chi sa, sa bene e sa contestualizzare perché conosce persone e situazioni -e vi si coinvolge- è una autorità autorevole, questa è in sintesi la tesi. Detto altrimenti: se un soggetto competente è autore decisionale, esercita l'autorità, se lo fa avendo particolare cura e con contatto emotivo, diventa autorevole. La competenza, diciamo tecnica legata ad un ruolo, sommata alla conoscenza pratica delle situazioni e delle persone, sono l'anticamera delle decisioni e degli atteggiamenti dell'autorità autorevole. È decisamente necessario, comunque, evitare una visione titanica che presuppone che una figura educativa, anche la più coscienziosa (Guardini, 2011, pp. 43-64) e autorevole, possa sempre prendere le decisioni ideali e dire le cose in maniera assolutamente giusta. Si decide così in regime di imperfezione, condizione, congenitamente legata a qualsiasi esercizio di autorità educativa. Lungi d'essere un problema in senso assoluto, tale ovvia constatazione apre invece ad uno sviluppo del discorso in senso comunitario, come si accennava ad inizio paragrafo. Le condizioni di limitatezza in cui opera il soggetto educante, dischiude l'incontrovertibile senso di necessità di più fonti autorevoli e più soggetti che rivestano il ruolo dell'autorità. Dunque, l'autorità deve essere condivisa da più soggetti insufficienti ma indispensabili, specie perché compiti e responsabilità sono di diversa natura. Almeno nelle nostre società occidentali complesse, possiamo dire che la famiglia, almeno ad un certo punto della storia personale dei giovani, è insufficiente sul lato del bisogno-necessità di istruzione e formazione. La scuola e l'accademia non possono occuparsi dell'educazione di base dei soggetti; gli enti educativi che operano nel tempo libero (sport, arti, comunità religiose) possono essere solo un prolungamento e rafforzamento dell'educazione primaria alla socialità, non il punto d'inizio. Inoltre, all'interno stesso dei microsistemi famigliari, di classe o di gruppo di interesse, l'autorità e i processi deliberativi devono essere condivisi, proprio in virtù della presa di coscienza del proprio limite, da parte di ciascuno. L'ipotesi che si propone è che le decisioni comunitarie, in ambito educativo, raggiungano un livello di bene pratico-morale più elevato e che, così, le autorità diventino autorevoli non solo perché empatiche e competenti (criteri di base), ma anche perché tentano il più possibile d'essere unite nelle intenzionalità educative e relative decisioni. La coesione, infatti, rafforza il valore di talune deliberazioni.

5. Sull'autorità-autorevolezza in didattica e la questione dell'eredità culturale

Qual è il ruolo dei libri e di tutto ciò che è stato ricercato e prodotto fruttuosamente in ogni campo del sapere? Il lascito culturale, se è in grado di far crescere, è propriamente autorità-autorevole, anche se non possiamo dire in senso stretto che decida per noi. Tuttavia, chi è esperto in una qualche branca di conoscenza, si è occupato sempre di decidere in merito a ciò che va proposto, nelle prassi educative e comuni-

cative. Ciò non impedisce assolutamente che il singolo intraprenda percorsi conoscitivi di qualsiasi tipo; tuttavia, compito dell'esperto è quello di insegnare l'amore per la ricerca, il come si ricerca e assolutamente, quei contenuti fondamentali, che hanno retto la propria civiltà e la propria scienza e che aprono all'ulteriore ricerca. Questa selezione deve essere nell'ottica del far crescere, del non impedire la consapevolezza ontogenetica di se stessi e quella filogenetica. Tale argomentazione possa valere anche come difesa della bontà dell'esistenza, ancora, della scuola, come luogo principalmente vocato all'educazione tramite l'istruzione (non come ente di cura delle piaghe sociali). L'autorità insegnante è legata non solo alla vastità di conoscenze disciplinari, bensì alla capacità dello stesso di selezione dei contenuti, alla capacità epistemica di riconoscere asserti senza solidità scientifica, alla capacità di selezionare accuratamente fonti (libresche o multimediali che siano). È una autorità in un campo conoscitivo-didattico chi sa guidare altri alla scoperta dei contenuti più solidi disponibili, dunque veritativi nel dato momento storico. Il desiderio di approssimarsi alla verità in un dato campo del sapere dovrebbe già, di per sé, attivare la collaborazione dell'educando e il rispetto verso chi sta guidando il percorso. Se non c'è questo desiderio, allora si sta chiedendo altro alla scuola e ai suoi professionisti. Una volta chiarito che desideriamo, diciamo così, l'altezza veritativa possibile, in questo frangente storico, in merito ad un dato sapere, allora possiamo parlare poi di autorevolezza in didattica. Dalla capacità iniziale di riconoscimento e selezione, l'insegnante diviene anche autorevole quando, via via, riesce a operare sempre più ponti tra teoria e vita, ovvero mostra che la teoria è capace di leggere la nostra realtà. Ecco così che si va verso un concetto di traduzione e contestualizzazione, ma contestualizzazione significa capacità d'addentrarsi nelle domande, nei problemi vissuti, nei casi possibili. L'autorevolezza didattica ha a che fare non più solo con la presentazione della verità dicibile (seppur imperfetta, secondo quanto la ricerca riesce ad offrirci) e la selezione di questa, ma col fatto che la verità dicibile sta parlando esattamente con un soggetto, o diversi soggetti educandi, in carne ed ossa. Selezione, traduzione e contestualizzazione, nonché ascolto delle domande: è questa chiara manifestazione dell'autorevolezza docente, che rafforza e legittima definitivamente e più moralmente che formalmente il ruolo-autorità. Il sapere diviene così occasione di conoscenza ed ascolto delle individualità e la relazione si fa da istruttiva ad istruttivo-educativa. L'autorevolezza didattica ha a che fare con l'essere una autorità relativa in un certo campo, sommata alla dimensione relazionale. L'autorità didattica ha più una natura epistemica, l'autorevolezza didattica ha più un'origine epimeletica e fronetica (Simoni, 2018), 'sensologica' e dialogica.

5. Conclusioni

La perdita di autorità ed autorevolezza è causata *in primis* dal non voler assumere in pieno il ruolo che la vita ha assegnato a dei soggetti adulti, anche nel caso in cui quella vita sia stata deliberatamente scelta (ad esempio di insegnante o genitore). Sottoinsieme di questa casistica è il diffuso malcostume di screditarsi a vicenda come agenzie educative (familiari, insegnanti, esperti di educazione psicologi e pedagogisti, politici). È plausibile affermare che la differenza la fanno quegli adulti che, seppur stimano le indicazioni psicopedagogiche, seppur capiscono che queste possono rappresentare eventualmente un completamento ed una illuminazione per le loro scelte quotidiane, non sono affatto convinti che i problemi li debba risolvere solo l'esperto, le scienze umane o la scuola. Il genitore o l'insegnante che non sceglie, invocando non semplice aiuto, ma la risoluzione da parte dell'esperto ha già perso autorità ed autorevolezza (non vuole la prima e perde la seconda), si autodestituisce e associa l'educare ad un principio non etico ma terapeutico. A questo si associa la destituzione dei ruoli educativi portata avanti, a livello macroculturale, da responsabili della politica e della comunicazione pubblica. Chi è invece disposto a crescere come persona ed educatore, nell'esercizio del far crescere, riesce a ricavare il senso profondo dei messaggi letterari-filosofici-artistici-scientifici ed ha la mentalità adatta per rivestire il ruolo.

Nota bibliografica

- Aristotele (2005). *Etica Nicomachea*. Roma-Bari: Laterza.
- Balduino S. (2022). *Elogio dell'autorevolezza. La Regola di San Benedetto come modello di management*. Milano: FS.
- Barnao C., Fortin D. (2017). *Accoglienza ed autorità nella relazione educativa. Riflessioni disciplinari*. Trento: Erickson: Trento.
- Bellini P.P. (2018). *Autorevolezza, la sfida della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Benasayag M., Schmit G. (2020). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Brezinka W. (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Castoldi M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Cavana L. (2025). La sfida della esemplarità adulta: educarsi per educare. In E. Marescotti (Ed.), *Ai confini dell'educazione degli adulti* (pp. 67-82). Milano: Mimesis.
- Cornacchia M., Madriz E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: Unicopli.
- Conte M. (2017). *Didattica minima*. Padova: Libreriauniversitaria.
- Mari G. (2019). *Educazione come sfida della libertà*. Milano: Scholé.
- Mascherpa S. (2016). *L'autorevolezza a scuola. La crisi dell'autorità degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. C. (2013). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Furedi F. (2005). *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*. Milano: Feltrinelli.
- Furedi F. (2021). *Fatica sprecata. Perché la scuola non funziona*. Milano: Vita e Pensiero.
- Illich I. (Ed.). (2008). *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*. Trento: Erickson.
- Orlando Cian D. (1993). *Il bambino protagonista. Quale educazione?* Milano: Unicopli.
- Ricoeur P. (1997). *La persona*. Brescia: Morcelliana.
- Ricoeur P. (2011). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Rogers C. R. (2013). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Giunti.
- Potestio A., Togni F. (2011). *Bisogno di cura, desiderio di educazione*. Milano: La Scuola.
- Guardini R. (2003). *Etica*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini R. (2011). *Le età della vita*. Milano: Vita e Pensiero.
- Simoni C. (2018). *Saggezza e cura nell'azione educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scabini E., Iafrate R. (2003). *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: Il Mulino.
- Sequeri P. (2017). *La cruna dell'ego. Uscire dal monoteismo del sé*. Milano: Vita e Pensiero.

Normativa

- Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, D.M. n. 35 del 22/06/2020.
- Linee guida per l'orientamento*, D.M. n. 328 del 22/12/2022.

Sitografia

“Acclimatazione” [ad vocem]. *Enciclopedia Treccani*. Retrieved April 30, 2023: from <https://www.treccani.it/enciclopedia/acclimatazione/>.

“Autore” [ad vocem]. *Enciclopedia Treccani*. Retrieved April 30, 2023: from https://www.treccani.it/enciclopedia/autore_%28Enciclopedia-Dantesca%29/.