Roberto Medeghini - Marcella Messina

COME USCIRE DALLA DICOTOMIA AUTONOMIA/DIPENDENZA?

Per una nuova ecologia delle relazioni educative

Nelle relazioni educative il concetto di autonomia è spesso affermato in opposizione a quello di dipendenza. E se l'autonomia è vista come valore da promuovere, la dipendenza è invece ritenuta limite all'autodeterminazione del soggetto. Eppure, proprio nelle stesse relazioni educative, è possibile rendersi conto di come l'autonomia non si sviluppi in spazi vuoti, ma sempre in relazione a una serie di dipendenze che sono da considerarsi condizioni indispensabili per la sua stessa presenza. Ecco perché nell'educare come nell'insegnare bisogna prestare molta attenzione al legame tra questi due concetti.

L'autonomia ha assunto nella nostra cultura uno spazio sempre più rilevante, tanto da essere utilizzata come parametro fondamentale per la definizione di un corretto e adeguato funzionamento delle persone: l'attenzione che le viene riservata testimonia un'alta adesione al concetto che la definisce, tanto da ritrovarlo non solo nel linguaggio comune, ma anche nelle valutazioni educative dei servizi, della scuola e nell'analisi delle organizzazioni.

Queste brevi note mettono in evidenza il carattere complesso di un concetto che non è assolutamente neutro, ma che si intreccia con i temi delle relazioni e dell'individualismo, della natura dell'io, dei legami sociali, della responsabilità e delle condizioni entro cui le azioni delle persone e i legami ricercati o negati possono prendere forma.

Si cercherà di problematizzare l'idea di autonomia nella sua relazione con il concetto di dipendenza attraverso tre passaggi: dall'autoreferenzialità del soggetto al tessuto di relazioni entro cui si definisce l'idea di autonomia dipendente, dal concetto negativo di dipendenza al suo essere costitutivo della condizione umana, dall'autonomia all'assunzione dei legami come fattore educativo centrale.

Dal soggetto alle relazioni

Un primo passaggio necessario per ricollocare l'idea di autonomia è quello di comprenderla nella sua relazione con il concetto di uomo soprattutto nel momento in cui questo tenta di identificarsi o di essere identificato. È così che si delinea prepotentemente il paradigma epistemologico del soggetto che, nella prospettiva cartesiana, fonda la sua autonomia nel pensiero: pensa e quindi è. Un soggetto che è principio e fondamento di se stesso tanto da riassumere nel pronome «io» le funzioni del mondo: creare, giudicare, definire (Gattinara, 2004, p. 25).

Il soggetto diventa base del discorso, di ogni discorso, fondando con sé i principi di un'autonomia che lo vedrà sempre più al centro delle riflessioni, ora come ragione, ora come coscienza.

È però nei diversi incontri, con la scienza, la storia, l'alterità, e nei loro esiti che il soggetto entra in crisi: nella *scienza*, in quanto se da una parte esso viene espulso come elemento di soggettività, dall'altra viene ricollocato come agente e fruitore; nella *storia*, dove se per un verso si riappropria di un processo, tanto da potersi definire figlio della propria storia, dall'altro, soprattutto nei momenti più distruttivi come i campi di sterminio e l'avvento della bomba atomica, sperimenta il fallimento di una ragione attorno alla quale aveva fondato le sue certezze; nell'*alterità*, intesa come irruzione dell'altro sulla scena dell'esistenza, verso la quale il soggetto tende a ipercentrarsi in forma difensiva attraverso un eccesso identitario.

Le fluttuazioni ora evidenziate restituiscono un contorno molto incerto del soggetto, sempre più caratterizzato da un'autonomia che non lo obbliga a ridefinirsi, ma che lo porta a un continuo ripiegamento su se stesso.

C'è una possibilità diversa? G. Bateson (1984, p. 177), interrogandosi sul concetto di *confine*, pone la questione se possano esistere limiti costitutivi di un «territorio» tanto da poter definire qualcuno o qualcosa come indipendente o separato. La risposta che viene data è negativa in virtù di una dimensione relazionale che vede l'io e il tu, l'interno e l'esterno, il soggetto e l'oggetto nelle loro molteplici interazioni.

Questo richiamo non ridefinisce solo l'idea di soggetto, diversificandola da quella fondativa, ma modifica anche l'idea di autonomia, in quanto questa non può più essere il prodotto di un'azione isolata, senza riferimenti se non al sé, ma diventa la risultante di un gioco reciproco di rimandi. Tale interpretazione può essere meglio compresa se viene collegata al concetto di *sistema* che E. Morin (2001, pp. 115, 118) descrive come unità globale organizzata di interrelazioni fra elementi, azioni o individui.

Ciò che diventa significativo per la nostra riflessione è che i sistemi si presentano allo stesso tempo tramite aperture e chiusure organizzative: con le prime essi si garantiscono gli scambi e la possibilità di riformarsi, mentre con le seconde chiudono l'organizzazione su se stessa. È in quest'ultima dimensione che si realizza un'autonomia che non risulta però svincolata dai processi di apertura.

Come si può osservare, la centralità delle relazioni obbliga l'individuo a fare i conti con ciò che potrebbe essere definito un *paradosso dell'autonomia*: più si dichiara la propria autonomia più si evoca la dipendenza dal proprio ambiente.

> La nozione di autonomia umana è complessa poiché dipende da condizioni culturali e sociali. Per essere noi stessi, dobbiamo imparare un linguaggio, una cultura, un sapere e bisogna che questa cultura sia abbastanza varia da permetterci di fare da soli la scelta nello stock delle idee esistenti e di riflettere in modo autonomo. Dunque questa autonomia si nutre di dipendenza: noi dipendiamo da un'educazione, da un linguaggio, da una cultura, da una società, naturalmente dipendiamo da un cervello e anche dai nostri geni. (Morin, 1991, pp. 95-96)

L'autonomia, qui definita da Morin *autonomia dipendente*, si fonda sulla relazionalità piuttosto che sull'affermazione della propria autosufficienza e comporta la necessaria consapevolezza della dipendenza dal contesto e dagli altri; in questa dimensione le autonomie e le dipendenze si sviluppano quindi in modo necessariamente complementare e sono destinate a moltiplicarsi in virtù del progressivo aumentare della complessità dei contesti in cui si vive.

Nella prospettiva citata il sistema di dipendenze, anzi i sistemi di dipendenze, non sono cristallizzati e permanenti. In virtù di nuove opportunità e di nuovi contesti si costituiscono nuovi e speciali legami e dipendenze. Il risultato è che, con il tempo e le circostanze, con le esperienze e le dinamiche personali, si trasformano la *forma* e le *modalità di gestione* delle dipendenze, perché variano le relazioni e si moltiplicano o si riducono i contesti. L'autonomia, quindi, non si sviluppa in spazi vuoti, ma, al contrario, in relazione a una serie di dipendenze che sono da considerare condizioni indispensabili per la sua stessa presenza.

Il tema qui presentato si differenzia sostanzialmente da altri approcci che, pur contemplando la relazione fra autonomia e dipendenza, configurano la prima come un possibile esito affermativo e identitario pur in una condizione di dipendenza. In queste accezioni dipendenza e autonomia si ripresentano non tanto in antitesi, ma una come situazione li-

mitante e l'altra come elemento di identità, perdendo in tal modo la propria natura relazionale.

Dipendenza e condizione umana

Come dare maggior senso a queste relazioni? Sta qui un secondo passaggio che consiste nel mettere a fuoco il contenuto delle relazioni stesse, attraverso un interrogativo: *cosa significa essere in relazione?*

Nel primo episodio della riuscita trilogia cinematografica [1] ispirata ai colori della bandiera francese, il regista polacco Krzysztof Kieslowski racconta la storia di una donna che in seguito a un incidente stradale perde tutti i suoi cari. Dopo questo tragico evento essa decide di recidere dalla sua vita tutti i legami affettivi che potrebbero nuovamente arrecarle dolore. Ben presto, però, la donna si rende conto che il suo stato di isolamento volontario non può che portarle sofferenza.

Il riferimento al rifiuto della relazione e al suo recupero evidenzia un problema fondamentale per ciò che concerne la nostra riflessione sull'autonomia, cioè il tipo di relazione che sostanzia i legami. Il rifiuto e la paura che lo muove riguardano ciò che può coinvolgere, ciò che chiede di rimettersi in gioco, cioè di ri-esporsi. Ecco, forse è quest'ultima la condizione alla quale la donna tenta di sfuggire per non perdere se stessa: esporsi agli altri. Nel momento però in cui recide tutti i legami e sperimenta la loro assenza, essa diventa consapevole che la perdita di sé rimane comunque attuale.

La dipendenza del sé. Questo intreccio fra il sé, le relazioni e la condizione di esposizione è stato al centro di un interessante confronto [2] avviato tra la filosofa italiana Adriana Cavarero e Judith Butler [3], rappresentante del pensiero radicale femminista americano. Il tema centrale della discussione non riguarda la necessità delle relazioni, ma il concetto di dipendenza attorno al quale si delineano posizioni che da una parte vengono descritte come compito etico della psicanalisi e dall'altra come etica delle relazioni.

Da una parte Butler (2005, p. 143), pur non condividendo la tesi che lo sviluppo dell'io possa attuarsi in virtù di una differenziazione che superi la dipendenza in quanto stato infantile o regressivo, ritiene indispensabile fare i conti con le figure del sé e con le ansie di indistinzione alle quali può portare la relazione di dipendenza.

> Per diventare una persona in grado di rispondere alla vulnerabilità e unicità dell'altro, devo prima fare i conti con le ansie e le paure che mi fanno presupporre che l'altro sia me stesso, un altro che voglio espellere o incorporare, rifiutando ogni separazione oppure invocandola incondizionatamente. Questa lotta, che è una lotta psicoanalitica, è, secondo me, la condizione necessaria per raggiungere la tua stessa nozione di relazionalità etica.

Dall'altra Cavarero (2005, p. 144) non reputa convincente tale posizione in quanto scorge in essa il rischio di una costruzione ideale dell'autonomia del sé, rappresentabile come una evoluzione necessaria rispetto alla dipendenza. Questa invece rappresenta l'elemento costitutivo della condizione umana sulla quale si fonda un'etica della relazione.

> Non ritengo [...] che la relazione di dipendenza sfoci necessariamente in un'ansia di in-distinzione che è coestensiva alla vita. Vedo piuttosto il pericolo che il sogno, vecchio e moderno, dell'autonomia del sé scambi la relazione per indistinzione e la dipendenza per incorporazione. [...] Voglio sostenere, piuttosto, che la categoria di dipendenza è centrale per un'etica della relazione, ossia voglio sostenere che il sé, esposto e vulnerabile, della cui condizione umana stiamo parlando, è costituito da una dipendenza dall'altro che opera, non solo nell'infanzia, ma sempre e ogni volta di nuovo.

Il dialogo qui presentato mette chiaramente in luce il legame fra dipendenza reciproca e condizione umana, dove si è legati gli uni con gli altri non in quanto esseri pensanti ma perché esposti naturalmente gli uni agli altri, bisognosi di un riconoscimento. La dipendenza assume quindi un ruolo centrale per un'etica della relazione; annullarla, nell'ottica ora delineata, significa azzerare i meccanismi più cruciali che ci mettono in relazione.

La relazione come responsabilità. La difficoltà della società contemporanea di assumere i concetti di dipendenza e di legame è però evidente, tanto che Bauman (2002, p. 121) sottolinea come il termine *dipendenza* rappresenti per la cultura attuale qualcosa verso cui le persone ragionevoli dovrebbero provare vergogna, mentre, secondo lo stesso autore, il compito morale di ogni individuo è proprio quello di riconoscere la dipendenza dall'altro, accettando le responsabilità che ne conseguono. Il sociologo, riprendendo il pensiero di Levinas, ricorda e commenta il passo della Genesi 4,9 quando Dio domanda a Caino dove si trovi Abele e Caino, arrabbiatosi, replica con un'altra domanda: «Sono forse io il custode di mio fratello?». Proprio da questa domanda inizia ogni amoralità perché, indubbiamente, «io sono il custode di mio fratello» e rimango un essere morale fin tanto che non chiedo un motivo speciale per non esserlo.

I temi posti dalla Cavarero e da Bauman mettono chiaramente in evidenza come il riconoscimento della dipendenza chiami in causa l'idea di responsabilità e la necessità che questa venga assunta come elemento sostanziale delle relazioni. Vi è qui un radicale cambiamento rispetto alla prospettiva dell'autoaffermazione e a quella strumentale: infatti l'emergere della responsabilità non solo permette di dare voce agli altri, ma anche di uscire da una dimensione consumistica delle relazioni, recuperando così la responsabilità anche verso se stessi.

Ricadute in campo educativo

Ma quali ricadute si hanno nel momento in cui si assume questo punto di vista e soprattutto si evidenzia l'aspetto della responsabilità? È indubbio che la trasversalità dei concetti studiati coinvolge diversi campi d'analisi e di applicazione, come la giustizia sociale, l'intercultura e la convivenza pacifica, l'ecologia, la politica, per citarne alcuni.

La dicotomia autonomia/dipendenza. C'è però un campo, quello educativo-formativo, che per la sua dimensione strategica merita una riflessione particolare. Qui la centralità delle relazioni e della responsabilità, assunte come condizione e fine, viene interpretata, letta e agita alla luce della classica dicotomia autonomia/dipendenza: problematizzare questa concezione significa quindi portare allo scoperto un'importante *contraddizione educativa*.

Tale contraddizione può essere spiegata con la difficoltà degli insegnanti e degli educatori ad assumere il concetto di *sistema* nell'analisi e nella lettura delle relazioni: ne conseguono una loro resistenza a percepirsi come parte della classe o del gruppo e la scelta di considerarsi invece come osservatori e agenti esterni. In questa prospettiva l'insegnante e l'educatore non si sentono coinvolti in un processo, ma estranei a esso tanto da utilizzare strumenti e metodologie centrati sul controllo.

In questa situazione la dicotomia dipendenza/autonomia trova il suo terreno privilegiato: infatti l'adesione dell'insegnante o dell'educatore alla prospettiva citata porta a identificare la dipendenza come una categoria negativa, perché costringe continuamente a mettersi in relazione. Al contrario l'assunzione e la richiesta di una sempre maggiore autonomia garantiscono la scissione delle componenti (insegnante/alunni, educatore/ragazzi) e un loro controllo: questa caratterizzazione conduce quindi l'insegnante o l'educatore a guardare i pensieri, le emozioni, le azioni come cose separate, senza scambi, chiuse all'interno dei singoli.

Una tale concezione condiziona necessariamente la lettura dell'insieme relazionale, le modalità interattive, le scelte organizzative e operative nonché la valutazione dei processi e degli esiti: ne sono esempi l'interpretazione degli atteggiamenti dissonanti, la comunica-

[1] Il riferimento è al primo film della trilogia *Trois couleurs: Blue* di K. Kieswloski (1993); seguono *Blanc* e *Rouge* (1994).

[2] Il dialogo è stato pubblicato sul nr. 4/2005 di MicroMega, pp. 135-146, con il titolo: *Condizione umana contro «natura»*.

[3] Insegna Retorica e letteratura comparata a Berkeley, l'Università di California.

zione utilizzata, le modalità di gestione delle attività previste per la classe o il gruppo.

Le situazioni difficili. Rimanendo su questo terreno, sarà utile prendere come esempio le modalità attraverso cui gli insegnanti o gli educatori si rappresentano le situazioni educative definite *difficili* perché ritenute dissonanti rispetto alle attese e alle norme educative. La valutazione che spesso viene fatta di queste situazioni può essere ricondotta alla capacità o meno di saper gestire autonomamente le relazioni sociali (ad esempio, rispetto delle regole, accordo con i compagni, investimento verso le attività proposte), comprendendo in esse anche situazioni di conflitto.

Il criterio che spesso ispira la lettura di atteggiamenti dissonanti è perciò la difficoltà di alunni e ragazzi a mettere in atto, autonomamente, processi di adattamento, senza prendere in considerazione le relazioni fra questi e l'insieme che caratterizza un contesto. Come si può osservare, qui l'adattabilità è unidirezionale, dall'alunno/ragazzo a un contesto già strutturato (ad esempio, in persone, regole, richieste, attività, esiti).

Risulta chiaro che di fronte a un alunno o un ragazzo che non riesce a rapportarsi nel modo atteso con le figure educative e con il contesto, le difficoltà verranno ricercate esclusivamente nell'alunno/ragazzo stesso, nei suoi atteggiamenti, nel suo modo di comportarsi, lasciando in ombra le relazioni che si stanno attivando fra gli individui e il contesto.

Paradossalmente in questo modo gli insegnanti e gli educatori si pongono al di fuori delle relazioni in cui sono inseriti, cristallizzando alcuni caratteri («non rispetta le regole», «è aggressivo», «disturba»...) per poi utilizzarli nella valutazione. Questa presa di distanza dalle relazioni comporta quindi una oggettivazione delle caratteristiche osservate che viene poi tradotta in definizioni dagli educatori e dagli insegnanti.

Qui si ha un chiaro quadro di quale possa essere il ruolo decisivo del principio dell'autonomia: infatti tale costruzione è possibile nel momento in cui qualcuno rende la funzione (in questo caso «io insegnante» o «io educatore») l'esclusivo parametro di riferimento. In questa direzione *l'io autonomo* tende ad affermarsi con uno statuto ambivalente perché da una parte, attraverso strumenti di controllo e/o di interdizione, rende dipendenti gli individui (in questo caso gli alunni e i ragazzi reputati non in grado di adattarsi) e dall'altra richiede autonomia, cioè capacità di gestire adeguatamente l'adattamento.

La conseguenza è che il principio di responsabilità dell'insegnante e dell'educatore si limita al controllo e alla richiesta, mentre il carico della gestione grava esclusivamente sull'alunno e il ragazzo: lo svuotamento della relazione impedisce infatti interazioni in grado di dar corso a processi co-costruttivi che richiedono a insegnanti, educatori, alunni e ragazzi di rimettersi in gioco continuamente.

Nella situazione ora delineata la comunicazione viene utilizzata prevalentemente per mantenere un rapporto funzionale all'azione di controllo, riducendosi così a puro strumento conservativo.

Relazioni asimmetriche. Porre tale problema diventa tanto più legittimo quanto più si tratta di relazioni asimmetriche come quelle educative: in esse, infatti, vi è la possibilità che uno o più soggetti della relazione, dotati di un'autorità riconosciuta e data istituzionalmente [4], possano unilateralmente gestire la relazione, apportare o meno trasformazioni all'interno di un sistema di relazioni (ad esempio, fra insegnante e alunno/alunni, fra alunni, nella classe), o mettere in discussione le relazioni stesse (ad esempio, la dichiarazione di impossibilità educativa di un educatore di fronte a una disabilità grave o a un comportamento ritenuto altamente deviante, oppure di un insegnante rispetto alle difficoltà di apprendimento di un proprio alunno).

Questa possibilità viene riconosciuta in virtù del fatto che l'insegnante e l'educatore controllano e utilizzano una quantità di informazioni, di conoscenze e di strategie (sociali, emotive e cognitive) molto superiori a quelle in possesso degli studenti o dei ragazzi.

[4] Ad esempio, l'educatore e l'insegnante hanno un mandato istituzionale per l'esercizio della propria funzione educativa e di insegnamento.

3) Relazioni di potere

È in questa asimmetria, anche sociale, che si delineano due forme di potere che Foucault (1997) definisce *polivalente* ed *epistemologico*: se con il primo ci si riferisce alla capacità normativa, cioè alla possibilità di dare norme, controllare comportamenti, valutarli, definire esclusioni e inclusioni, con il secondo viene messo in primo piano il potere di ottenere un sapere sia *dagli* individui che *sugli* individui stessi.

Queste pratiche non si limitano alla sola istituzione scolastica, ma possono essere estese ai diversi contesti educativi (ad esempio, centri di aggregazione o centri diurni per disabili) dove le proprietà normative e del sapere costituiscono le coordinate del potere in possesso degli educatori.

Ma qual è la natura di questo potere? Seguendo ancora Foucault (1998), esso non si identifica con la coercizione o con il dominio, ma viene interpretato come *relazioni di potere*, come insieme di giochi strategici tendenti a costituire la condotta degli altri, ai quali questi rispondono cercando di determinare loro stessi tale condotta. Questa natura relazionale richiede però la presenza di *forme di libertà* tali da permettere alle varie parti di agire anche nelle situazioni di maggior disequilibrio: qui il potere può essere esercitato e permangono fenomeni di resistenza tendenti a modificare la situazione.

Il concetto di *resistenza* diventa quindi centrale e decisivo in quanto, rendendo possibili le relazioni di potere, testimonia la presenza di forme di libertà. Tale condizione noi la viviamo quotidianamente nel rapporto con le altre persone sui luoghi di lavoro, nei rapporti affettivi: in tutte queste situazioni siamo costantemente esposti ai giochi di potere, a strategie di affermazione messe in atto, subite o mediate, all'assunzione di ruoli che variano in virtù degli esiti del confronto.

Rapporti di potere in ambito educativo. L'approccio ora presentato è senz'altro interessante in quanto colloca il potere all'interno delle dinamiche relazionali e nel libero svolgersi delle azioni, ma solleva diversi interrogativi nel momento in cui il potere viene pensato e fondato prevalentemente su meccanismi competitivi e conflittuali.

Riprendendo la contestualizzazione nel campo educativo, questo è certamente attraversato da conflitti e da competizioni: è sì un ambito nel quale si definiscono resistenze, ma sarebbe riduttivo limitare la relazione educativa solo a queste. Infatti come spiegare, ad esempio, una relazione educativa nella quale l'alunno o il ragazzo si affida all'insegnante o all'educatore, quando cioè la relazione, nonostante l'esercizio del potere sia effettivo, non può presentare margini di conflittualità in virtù di questo atto di fiducia? La via d'uscita potrebbe essere quella di vincolare il concetto di potere alle sole strategie di affermazione. In questo caso però verrebbe meno il carattere relazionale in quanto gli studenti e i ragazzi non avrebbero possibilità di affermazione se non all'interno degli obiettivi fissati dagli insegnanti o dagli educatori, cioè all'interno di meccanismi riproduttivi.

Potere e vulnerabilità. Un ulteriore interrogativo riguarda il concetto di resistenza: questa è stata presentata come atto contrastivo, dinamico, tendente al cambiamento della relazione e quindi costitutivo del concetto di potere. Questa concezione come può generalizzarsi a situazioni, educative e non, in cui l'altro è talmente vulnerabile, e quindi esposto all'azione di terzi, da essere definito *dipendente* [5]?

Il pensiero va a chi si trova in una condizione di accentuata necessità, agli alunni con

[5] Il termine dipendente qui è utilizzato per indicare un'interpretazione comune e quindi non assume il significato relazionale che è stato presentato in precedenza.

difficoltà, ai disabili, rispetto ai quali lo stereotipo dell'inabilità, e quindi della «scontata» dipendenza, legittima il potere dell'azione. Oppure a un alunno in apprendimento, la cui conoscenza viene costantemente definita in una situazione di dipendenza da quella dell'insegnante, o ancora a un ragazzo che in esperienze presentate come devianti deve far fronte a continui processi di definizione e di controllo.

Bisogna allora negare il potere? Anche questa soluzione non risulta percorribile in quanto l'insegnante e l'educatore, come chiunque altro incarni un ruolo socialmente riconosciuto, non possono sfuggire a tale condizione. Non assumere questo dato significherebbe rinunciare alla responsabilità verso se stessi e le proprie azioni, ma anche verso gli altri: difatti la negazione ridurrebbe la responsabilità a una forma impersonale e priva di origine (Sennett, 2006).

La ricerca di una prospettiva

Le relazioni di potere pervadono le relazioni umane e attraversano le nostre esistenze; gestirne e controllarne solamente la conflittualità oppure passare attraverso la negazione del potere non produrrebbe esiti adeguati, rischiando di rigettare chi interagisce, nel nostro caso gli insegnanti, gli educatori, gli alunni, i ragazzi, nella solitudine della propria e autonoma affermazione.

Quale prospettiva quindi? Coerentemente con quanto sottolineato fino a ora, una risposta potrebbe essere ricercata nell'assunzione della *centralità del sistema relazionale* assieme alla consapevolezza della *propria condizione di potere potenziale*: questa interazione produrrebbe infatti un cambiamento significativo nelle relazioni di potere in quanto condurrebbe a una responsabilità verso il sistema (nel nostro caso classe e/o gruppo), verso la propria appartenenza relazionale (l'insegnante o l'educatore sono dentro la classe o il gruppo in un rapporto di autonomia/dipendenza), verso il proprio potere potenziale (in quanto insegnante e/o in quanto educatore). Pensare alla relazione come a qualcosa che connette permette quindi di introdurre nell'interazione educativa non solo l'intenzionalità, la consapevolezza e i significati di chi intende promuovere l'azione, ma anche quelli della persona alla quale l'azione è proposta: è in questa dinamica che la responsabilità trova la sua espressività.

In questa prospettiva verrebbe meno il rischio che il potere potenziale possa assumere la forma di dominio, di autoritarismo, presente nelle situazioni in cui le relazioni sono dominate dalla chiusura, dall'esclusione di ogni possibilità di cambiamento e di resistenza.

Le riflessioni qui presentate portano a interpretare e leggere gli interventi educativi e di insegnamento-apprendimento non come atti singoli, isolati, ma come azioni che sono connesse ad altre. Occorre quindi chiederci se le strutture, le istituzioni e le forme di insegnamento ed educative siano *ecologiche*, se cioè diano la possibilità di costruire connessioni, quindi co-costruzioni, di senso, significati, conoscenza, interazioni, appartenenze e responsabilità. E, in questa prospettiva relazionale, occorre arrivare a capire come la socialità, le emozioni, le conoscenze si spendono all'interno di frazioni sempre più piccole di interazione costruttiva: l'elemento più interessante e che ripara dal pericolo della frantumazione è proprio l'attenzione verso l'interazione fra tutti questi elementi organizzativi.

La centralità degli scambi nel gruppo. A questo punto diventa necessario il richiamo all'idea di *classe* e di *gruppo* come elementi significativi dei processi educativi: nella prospettiva presentata una classe scolastica, un gruppo in situazione educativa e tutto ciò che vi accade sono visti e letti come *sistemi evolutivi in un ambiente*. Questo approccio mette al centro dell'analisi la molteplicità degli scambi cognitivi, emotivi, culturali, che caratterizzano un contesto, il quale non è dato una volta per tutte, ma si modifica nelle interazioni che in esso si svolgono, si ridefinisce continuamente.

Questo significa che, nell'ottica che si sta proponendo, l'alunno, gli alunni, l'insegnante oppure il ragazzo, i ragazzi, l'educatore costituiscono la classe scolastica e il gruppo non solamente perché aderiscono progressivamente a delle regole, ma perché le risignificano, ricostruendole attraverso continue interazioni in funzione di un miglior e più avanzato equilibrio.

In quest'ottica, assumere il concetto di «rispetto delle regole» solo come semplice esercizio adattivo (da parte degli alunni e ragazzi) o di controllo (da parte di insegnanti ed educatori) porta a negare i processi di significazione che si attivano nelle interazioni e che stanno alla base dell'adesione alle regole; significa mettere in primo piano l'autonomia di un concetto sociale, l'adattamento, e delle figure che sono preposte a presidiarlo.

La classe e il gruppo possono quindi essere osservati non come qualcosa di impersonale, ma come sistemi che cambiano in virtù dell'evoluzione delle *relazioni* che li compongono e dell'interazione con l'insieme degli *scopi* che si prefiggono: è in questa dimensione che possiamo introdurre la difficoltà, più o meno marcata, di alcuni alunni o ragazzi a costituirsi come parte del gruppo e quindi ad assumere ruoli.

Questa dinamicità non può però essere pensata solo all'interno del micro contesto, ma deve essere proiettata verso una relazione più ampia (ad esempio, fra classi, fra gruppi, con la famiglia, il territorio). Assumere concettualmente e operativamente questo ulteriore legame impedisce al micro contesto (es. scuola, servizio educativo) e alle sue componenti di autoreferenziarsi, permettendo loro di leggere le situazioni in una prospettiva relazionale.

Autonomia e dipendenza nell'apprendere. Le argomentazioni utilizzate per proporre un'idea di classe e di gruppo in cui la relazione autonomia/dipendenza porta a processi di significazione possono essere trasferite anche ai processi di insegnamento-apprendimento. La classica concezione dell'apprendimento, ancora molto seguita nella scuola, nega naturalmente queste idee in quanto descrive l'azione dell'insegnante come un'attività autonoma sul sapere da proporre agli alunni: certamente vi è il richiamo a chi apprende, ma generalmente tale apprendimento è visto ancora come un «portare dentro», fotograficamente, gli oggetti e i contenuti dell'insegnamento. Qui si evidenzia chiaramente la dicotomia fra autonomia e dipendenza, dove la prima è riposta nel sapere e nelle metodologie dell'insegnate e la seconda nella condizione di apprendimento dell'alunno.

Un rovesciamento della prospettiva avviene però nel momento in cui si assume come centrale non l'autonomia dell'insegnante (del suo sapere e delle sue metodologie), ma le relazioni fra i sistemi che sono in apprendimento (insegnante, alunno, alunni) che si attivano nel continuo confronto e nella negoziazione di significati: da questa premessa risulta che il problema dell'intervento educativo, della relazione fra apprendimento e insegnamento, diventa quello della *qualità* di queste interazioni.

Il sapere come co-costruzione. La ricaduta di queste affermazioni nell'ambito formativo conduce a didattiche che vedono l'azione dell'insegnante non tanto come trasmissione di saperi, ma come *interazione fra menti, saperi* (insegnante, allievo, allievi) *e significati*. L'apprendimento in questa prospettiva risulta da una continua azione ri-costruttrice condotta attraverso le varie forme interattive e di reciproca dipendenza. Così una difficoltà scolastica non può essere circoscrivibile e messa in carico al singolo alunno, risolta cioè solamente all'interno della definizione individuale della difficoltà, ma deve invece essere messa in relazione alle situazioni, condizioni, opportunità che derivano dalla natura relazionale dell'insegnamento-apprendimento.

Per meglio chiarire questo aspetto, si può fare riferimento al concetto di *zona di sviluppo prossimale o potenziale* di Lev S. Vygotskij (1935): questa viene descritta come zona nella quale sono possibili tutta una serie di processi di sviluppo individuali nell'ambito di interazioni significative con l'adulto e con i pari. Qui il concetto di potenziale diventa indica-

tore di una possibile evoluzione che prende forma all'interno di legami di reciprocità.

L'interazione qui proposta non deve però essere vista e ridotta alla semplice azione esterna dell'esperto che sostiene il meno esperto ad apprendere, a costruire atteggiamenti o dimensioni valoriali o a far fronte a un bisogno: ciò non avrebbe nulla di diverso rispetto a un'azione istruttiva. La prospettiva entro la quale collocare la proposta del potenziale di sviluppo è invece quella di *zona della co-costruzione* caratterizzata da una interazione congiunta che sta appunto nella comunanza di qualcosa che si condivide e che in tal modo si scambia. Ne consegue che la condivisione e lo scambio si svolgono in un contesto, inteso come *cum-texere*; implicano una negoziazione di significati attraverso la quale ci si appropria delle reciproche operazioni e interpretazioni, portano a una negoziazione e condivisione degli scopi.

Fino a ora abbiamo tracciato il profilo di uno sfondo relazionale entro il quale si può modificare la dicotomia autonomia/dipendenza; ma come si può esplicitare concretamente il contenuto relazionale di tale rapporto? Come renderlo visibile?

Come uscire dalla dicotomia?

In più occasioni si è fatto riferimento all'idea di legame, intendendo con questo la condizione che permette di tessere relazioni: nel campo educativo e non, il legame viene però confuso con la sola presenza e l'azione di chi (insegnante, educatore, genitore) è indicato come elemento sostanziale della relazione.

La conseguenza di una simile concezione è che l'autonomia sia visibile nel momento in cui tale presenza venga meno: ne sono esempio un ragazzo che adotta un comportamento sociale ritenuto adeguato senza la necessità di un controllo esterno, un alunno che deve fare i compiti da solo e che si assume la responsabilità dello studio, una persona con disabilità che gestisce le normali attività sociali senza educatore. In queste situazioni l'autonomia viene configurata come l'assenza di un mediatore e la disattivazione degli aiuti, mentre nei casi di difficoltà la loro presenza simboleggia una condizione di dipendenza. Una tale visione educativa del legame, oltre a contrastare lo sfondo concettuale proposto fino a ora, non offre chiavi di lettura e interpretazioni adeguate: non solo alle condizioni normali di difficoltà che sono spesso oggetto di valutazioni negative («non riesce a fare le cose da solo») e alle condizioni di disabilità, ma anche alle situazioni definite come non problematiche.

Al contrario, l'assunzione del concetto sostanziale di relazione, attorno a cui si articolano le riflessioni sulla dipendenza, sull'autonomia dipendente, sulla responsabilità rispetto al potere, richiede presenze, non tanto e solo fisiche, ma concettuali e valoriali. Presenze in grado di dare significato a uno spazio reso vuoto dal richiamo all'autonomia: da qui l'attenzione e l'investimento verso la definizione e la costruzione di appoggi e sostegni (sociali ed educativi) nonché verso la loro evoluzione.

Il percorso ora delineato rovescia l'idea negativa di aiuto, di sostegno e simili, in quanto questi diventano le condizioni attorno alle quali si costruisce e si esercita l'autonomia di tutti; questo rovesciamento richiede ai contesti educativi e alle esperienze che in essi si svolgono di costruire situazioni ricche di trame e di supporti affettivi, cognitivi e sociali.

La sostanza educativa e di insegnamento che ne consegue non diventa quella di abbandonare gli aiuti in virtù di una supposta autonomia, ma di fare un ampio ricorso a essi, personalizzandoli e facendoli evolvere: infatti più un contesto ne è ricco più alte sono le possibilità di costruire un percorso educativo e formativo adeguato.

In questa direzione l'autonomia di uno studente e di un ragazzo si sviluppa attorno alla possibilità di poter scegliere e fare uso dei migliori aiuti possibili, in modo tale che le risorse possano tradursi in vettori di capacità e partecipazione. Sta qui il senso della personalizzazione di un progetto educativo, di un curricolo scolastico, nonché l'idea di inclusione.

Assumere la dipendenza

Come si è potuto osservare, il concetto di «autonomia» risulta inappropriato a leggere e spiegare la complessità delle relazioni sociali ed educative e tale inadeguatezza si pone soprattutto in virtù degli effetti che la dicotomia autonomia/dipendenza, risolta in favore del primo termine, ha avuto e ha sul pensiero e sugli atteggiamenti presenti anche in campo educativo. Si tratta, infatti, di uno slittamento epistemologico che induce a sovrapporre autonomia con libertà, autonomia con assenza di legami e di responsabilità verso di essi, incoraggia l'individuale, alimenta autoreferenzialità, suggerisce relazioni interpersonali superficiali, legittima l'anonimato della «folla solitaria», produce competizione e delegittima i legami sociali.

L'uscita da una tale prospettiva non può però essere garantita solamente dal ricorso all'idea di relazione e di legame, ma si realizza nel porre la dipendenza (dagli altri, dalla molteplicità di reti e dalla scatola cinese di sistemi in cui siamo inseriti) come condizione e come elemento complementare, non contrapposto, a quello di autonomia. Occorre inoltre assumere consapevolmente la dipendenza stessa come cifra fondamentale di un'umanità che coevolve insieme con tutta la vita e come una forza operante nel processo educativo e formativo di ogni persona.

Siamo certamente in situazioni di dipendenza; *dallo sguardo altrui*, tanto che la conoscenza di quell'arbitrario aggregato di aspetti, che noi chiamiamo «oggetto», è sempre un modo di vedere che si trova a fare i conti con tante altre visioni; *dal rapporto con gli altri*, che non è segno di insufficienza o incapacità, ma viceversa è il modo attraverso il quale ognuno può sviluppare il suo originale contributo verso se stesso e gli altri. In questa direzione si costruisce una società partecipativa, capace di porre al centro della sua riflessione e azione la responsabilità verso il presente e il futuro delle persone che in essa vivono.

È in questo contesto e prospettiva che l'educazione e l'insegnamento sono chiamati in prima persona a ridefinirsi (nei presupposti, nell'organizzazione e nella didattica) alla luce di una nuova *ecologia delle relazioni educative*, alla cui base sta la fuoruscita dall'ingannevole dicotomia autonomia-dipendenza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984.

Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Foucault M., *La verità e le forme giuridiche*, in *Archivio Foucault, Vol. 2*, Feltrinelli, Milano 1997.

Foucault M., *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, in *Archivio Foucault, Vol. 3*, Feltrinelli, Milano 1998.

Gaylin W., Jennings B., *The perversion of autonomy: Coercition and constraints in a Liberal Society*, Georgetown University Press, Washington D. C. 2003.

Gattinara E. C., *Pensare l'impensato*, Meltemi, Milano 2004.

Morin E., *Il metodo. Vol. 1: La Natura della Natura*, Cortina, Milano 2001.

Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1991.

Sennett R., *Autorità. Subordinazione e insubordinazione: l'ambiguo vincolo tra il forte e il debole*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1992.

Roberto Medeghini - pedagogista - Università di Bergamo - e-mail: robmedeghini@yahoo.it

Marcella Messina - consulente psicopedagogica - dottoranda di ricerca in antropologia ed epistemologia della complessità - Università di Bergamo - e-mail: marcella.messina@unibg.it