

Torino 29 marzo 2004

Convegno di studio

“Le sfide della laicità nella cultura e nella società contemporanea: problemi e prospettive”

MOTIVI LAICI NELLA PEDAGOGIA CONTEMPORANEA

Stefano Vitale

Data l'ampiezza del tema che mi è stato assegnato vorrei chiedervi, prima di tutto, di seguirmi nel percorso che ho fatto per preparare questa relazione.

Per prima cosa mi sono interrogato proprio sulla nozione di “motivi laici”: a cosa pensiamo quando cerchiamo dei “motivi laici” in educazione? La laicità non è un valore in sé, ma un metodo e questo complica un po' le cose per noi laici. D'altra parte non è rilevabile da nessuna parte una pedagogia laica sistematica. Allora ho cercato di identificare alcuni riferimenti: in un vecchio convegno del Comitato per la Laicità ci fu una tavola rotonda sul tema “Laicità e valori educativi”. C'erano Bobbio, Fornaca, Fiandrotti, Novelli e Carlo Ottino. Ho ritrovato i miei appunti di allora e vi ho trovato dei riferimenti sorprendentemente attuali ed importanti ancora adesso per me:

1. Non esistono valori laici in sé. La distinzione corretta è tra etica della convinzione ed etica della responsabilità. La prima guida l'azione sulla base di un principio preesistente e predeterminato; la seconda giudica l'azione in base alle conseguenze provocate dall'azione stessa.
2. L'educazione laica mette l'uomo al centro della sua riflessione ed azione, non c'è qualcosa di esterno ed il senso dell'uomo è il risultato di una costruzione di carattere storico, culturale e psicologico originale. Progettualità dell'esistenza e progettualità educativa s'intrecciano in una prospettiva laica.
3. L'idea che la laicità sia un metodo per scoprire e comprendere le diversità e le differenze storiche fonda il principio della tolleranza inteso come rispetto e rivendicazione dell'individualità in quanto diritto alla diversità
4. La tolleranza si apre all'incertezza, alla problematicità del pensiero e dell'azione. Ciò va visto nella prospettiva del rafforzamento dello spirito critico. L'appello alla ragione critica, al carattere regolativo del dubbio, alla relatività della verità sono riferimenti per l'educazione.
5. L'educazione è un fatto concreto, costituito d'azioni storicamente connesse col contesto storico e sociale. La laicità non invita alla neutralità o all'indifferenza, ma alla partecipazione responsabile. Ed il cerchio si chiude.

Mi è parso così di avere una buona base di partenza ed allora mi sono messo in viaggio nella “pedagogia contemporanea” con la quale mi trovo ad aver a che fare in quanto ricercatore, formatore ed educatore dei CEMEA.

Ecco, qui c'è un altro problema. Lo sguardo non può essere oggettivo. Due cose s'intrecciano inevitabilmente: “come sono le cose” e “come noi conosciamo qualcosa”. Insomma, “la mappa non è il territorio” insegnava Gregory Bateson. Ed allora mi è impossibile prescindere dalla “mia mappa” che considera fondamentale l'apporto dell'educazione attiva che ha accompagnato lo sviluppo dei motivi laici che ho citato lungo tutto il secolo scorso e che all'inizio del nuovo secolo

sono per me ancora vivi e fecondi. Ma non vi voglio parlare dell'attualità dell'educazione attiva: ciò che mi sono ripromesso di fare è una cosa diversa. Vorrei cercare i collegamenti tra le elaborazioni della pedagogia contemporanea e quelle pratiche, quei valori di riferimento di cui ho detto in apertura.

Ma dobbiamo fare i conti anche col fatto che oggi la pedagogia è molto cambiata. Già solo il fatto di parlare di "scienze dell'educazione", di "scienze della formazione" modificano il quadro concettuale ed operativo. Molto acutamente Franco Cambi ha rilevato come pedagogia e formazione (così stretti nella tradizione attivistica) si siano separati. La categoria della formazione ha oggi un forte rilancio, ma per vie lontane dalla pedagogia: in direzione economico-sociologica. Pensate a parole come flessibilità, plasticità professionale, impiegabilità che de-pedagogizzano la formazione riducendola a tecnica ed obbligando la pedagogia ad occuparsi delle logiche strutturali della formazione stessa e non certo dei progetti culturali, del senso.

Ed allora è anche in altri campi che dobbiamo cercare dei motivi laici che alimentino un rinnovamento della pedagogia quale strumento dell'educazione.

Vi segnalo allora tre nomi, per me importanti: **Jean Piaget, Gaston Bachelard e Gregory Bateson.**

Al primo mi riferisco in particolare per la tematizzazione del rapporto tra *conoscenza, realtà e processualità*; al secondo per l'idea di *rottura epistemologica*, che ci permette di non sottovalutare i dati dell'esperienza che la *scienza* di per sé non riesce a schematizzare e ridurre.

Bateson, infine, ci permette di ripensare il concetto di sistema alla luce di un nuovo rapporto tra *comunicazione, esperienza e relazione*.

Pedagogia senza specialisti

Per Piaget (tra i suoi numerosi studi qui ricordiamo il breve ma denso "Conferenze sull'epistemologia genetica", Armando, Roma, 1972), la conoscenza coincide con la sua **processualità**: ciò significa considerare la pratica educativa come un percorso **mette l'accento sul cambiamento delle strategie e delle "regole d'uso"**, più che sui prodotti finiti (le competenze).

Diviene così centrale sia lo studio del **sistema di inter-relazioni** dei protagonisti dell'agire educativo, sia il **significato attribuito** da ciascuno a quelle relazioni ed agli oggetti che usano. Parlare di "automia", "socializzazione", "didattica", "discipline" ecc. in generale non ha senso. "Laicamente si deve ripensare ai processi, alle motivazioni, alle situazioni concrete.

In questo senso il concetto di "**rottura epistemologica**" di Bachelard è fondamentale. Elaborato in opposizione alle epistemologie positiviste che riducono la conoscenza alla sistematizzazione e classificazione dell'esperienza e che annullano qualsiasi problema che non siano in grado di risolvere, introduce la nozione di "**cambiamento di problematica**".

Per "fare attività educativa", allora diviene importante entrare in una logica di "revisione dei punti di vista" fondata appunto sulla comprensione della diversità e **singularità** dei processi cognitivo-esprienziali reali. Pensate a quanto è importante questo motivo in riferimento alla nostra esigenza laica di combattere i pregiudizi.

Ciò ci mette in contatto con la produzione teorica di Bateson che ha contribuito ad innovare radicalmente i rapporti tra soggetto ed oggetto della conoscenza. Il suo apporto ha ridefinito il concetto di "**sistema**". Il sistema è autoreferente rispetto alle proprie modalità di funzionamento e al tempo stesso collegato ad altri sistemi contigui. E' dunque insieme aperto e chiuso simultaneamente. Quindi un sistema (e la relazione tra insegnante ed allievo è un "sistema") non definito una volta per tutte e soprattutto non è "il punto di partenza" di una spiegazione della realtà di tipo lineare (pensate alle teorie classicamente "tomiste" che impazzano nel settore educativo in

cui tutto “discende” dall’alto di una definizione, di un assunto...), ma un complesso di relazioni che stanno in contatto con altri sistemi che hanno una precisa influenza su di esso (“la classe dei ragazzi” è un sistema che agisce sul sistema “insegnante-allievo” e che condiziona ad esempio i sistemi di relazione tra allievi, insegnanti e genitori...). Un pensiero pedagogico di questa natura rifiuta ogni rinvio ad una causa superiore ed unica ed apre ad una lettura dei contesti e della complessità dei messaggi che ci si scambia.

Una delle concezioni più interessanti ed utili per la nostra prospettiva laica si esprime nella teoria sistemica del “metalivello” che ne deriva: ogni azione, ogni sistema può essere compreso da un punto di vista qualitativamente diverso che si definisce appunto come “meta” rispetto alle proprietà interne della struttura. Così come esiste una metacomunicazione (comunicazione sulla comunicazione) esiste una metastruttura intesa come struttura di strutture ovvero “una struttura che connette” (Mente e natura, pag. 47) come scriveva Bateson. Che è essenzialmente una struttura di **comunicazione contestuale** e per nulla oggettiva ed oggettivante.

In chiave educativa la struttura che connette può essere considerata come l’apprendimento all’apprendimento. Ancora una volta l’**obiettivo**, in educazione, **non diviene** semplicemente quello di **incrementare** in modo meccanico **le conoscenze**, competenze, abilità **ma di rendere esplicite le strategie dell’apprendere** al fine di coinvolgere “l’altro” e di renderlo partecipe dell’evoluzione del sistema cognitivo, relazionali ed affettivi.

Credo che il legame con l’idea del pensiero critico e del suo esercizio sia qui molto presente: pensate alla differenza fondamentale tra una “pedagogia della ricerca” aperta al nuovo ed all’imprevisto ed una semplice “pedagogia della sperimentazione” che procede per ipotesi predefinite e che rischia di riconfermare ruoli e poteri.

Per Bateson, le cose vive sono essenzialmente strutture di comunicazione. Non si incontrano *cose*, ma processi, non si scambiano *oggetti*, ma messaggi.

E’ “la capacità di **scambiare messaggi** sulla comunicazione” (“Verso un’ecologia della mente”, Adelphi, pag.260) che diviene importante. Se non esiste la capacità di “giocare” coi diversi significati della comunicazione, di sostenere l’ambiguità dei messaggi con un contesto, di metacomunicare allora il soggetto rischia la follia (cfr. la teoria del “doppio vincolo” in psichiatria in VEM, pag. 244- 274) e di cadere vittima delle facili semplificazioni racchiuse in termini acriticamente e “teologicamente” considerati come “valori”, “media”, “civiltà”, “razza”...

Apprendere è allora organizzare e riorganizzare l’equilibrio/disequilibrio di un sistema rispetto all’*alea*, all’ignoto, al nuovo: la storia del sistema, la sua rappresentazione ed il processo stesso di transizione evolutiva da un livello di organizzazione a un altro diventano l’oggetto delle ricerche educative.

Interpretazione ed esperienza

Questo processo non avviene né meccanicamente né in modo lineare, ma vive sulla **ristrutturazione incessante di premesse, interazioni, interferenze, aspettative, strategie conoscitive e rappresentazioni delle relazioni e delle esperienze.**

Certamente sto pensando a Freinet, alle pedagogie attive, al cognitivismo culturale della scuola di Ginevra, ma penso anche agli apporti della pedagogia autobiografica.

Non è allora, il concetto che spiega la realtà, ma è l’organizzazione degli elementi che connettiamo insieme, che definisce i concetti. Ovvero: non sono i nostri rigidi “a priori” (etici, formali, tecnici, ecc.) a darci sicurezza, ma la costante attenzione e cura per il concreto e complesso intreccio di eventi, impliciti, non detti e relazioni che caratterizzano l’agire educativo.

“Costruire un castello? Un lavoro da schiavi o un gioco meraviglioso. Tutto è nel modo” diceva Fernand Deligny. La laicità come metodo della libertà dicevo all’inizio e qui la ritroviamo.

Ogni pedagogia dell'addestramento è ben lontana da essere una "pedagogia laica": penso sia importante non scordare l'insegnamento di Ettore Gelpi che ci invitava ad "apprendere a disapprendere"...

La lettura del "contesto relazionale" in chiave di "struttura mobile" laicizza per così dire lo spazio dell'educazione e ci connette con l'apporto del **pensiero ermeneutico**.

Vi sono fenomeni, e quelli relazionali ed educativi sono tra questi, che non possono essere *spiegati* sino in fondo, ma possono essere *interpretati* e quindi compresi.

L'ermeneutica è "arte dell'interpretazione": sin dalla sua radice etimologica vi è un legame con "il discorso", la "parola", il "linguaggio". E con la dimensione storica dell'esperienza.

Interpretare significa allora cercare di scoprire il senso non immediatamente visibile che i soggetti attribuiscono alla realtà in cui vivono.

La relatività storica delle diverse esperienze (Gadamer in "Verità e metodo", Bompiani, 1960 - parla di "mobilità storica del comprendere"), rendere conto della realtà così come è percepita dai protagonisti, lavorare sulla distinzione critica tra i pregiudizi alla luce dei quali comprendiamo e quelli che ci portano a dei fraintendimenti: sono questi alcuni degli apporti che la nostra impostazione pedagogica ha recepito.

L'educazione laica non è assertiva, ma è processo d'interpretazione e dialogo: attenzione non inesauribile ricerca di una verità che esiste, ma che mai sarà raggiunta (pensate alla lezione di Luigi Pareyson), bensì laicamente ricerca che fa appello alla ragione critica, al carattere regolativo del dubbio, alla relatività della verità come lo dicevo all'inizio.

A questo proposito può essere un riferimento importante Paulo Freire che ci proponeva una prospettiva dialogica: scrive Andrea Canevaro "chi educa o chi insegna deve dialogare per scoprire ciò che l'altro sa, e non il contrario. Il dialogo è alimentato dalla curiosità e dalla capacità di far domande, di interrogare. Ma la differenza con altre modalità di educazione e di insegnamento è proprio nella finalità. Un certo modo di interrogare punta a scoprire cosa l'insegnante può insegnare perché l'altro non conosce; il modo proposto da Freire va verso la scoperta di quello che l'altro sa e può insegnare all'insegnante. Ma in questo modo il compito dell'educatore è coscientizzare: rendere consapevole l'altro del proprio sapere e quindi delle proprie possibilità e capacità di apprendere. Non solo: anche della possibilità di riformulare il proprio sapere in contesti diversi (ovvero di trasformare una capacità vissuta naturalisticamente in competenza consapevole)".

Connessa a questa "incursione" dell'ermeneutica vi è la nostra attenzione per il **paradigma fenomenologico** che si presenta come analisi della coscienza nella sua "intenzionalità" (Husserl).

Il "vissuto" è l'essenza ultima del rapporto tra il soggetto e il mondo. Dal nostro punto di vista il vissuto tende ad incontrare la dimensione della corporeità da un lato della "sospensione del giudizio" (epoché) dall'altro lato. Il vissuto è prima di tutto esperienza reale del mondo e quindi attesa per un giudizio: spazio per il confronto, l'ascolto non banalmente "solidale", ma attivamente in gioco. Questa linea di pensiero ci insegna che ad essere in gioco è la capacità del soggetto di investire **di senso** il reale, di orientarsi in esso e di agire in funzione di uno schema di significati costruito attraverso l'esperienza stessa (c'è allora un ruolo attivo nell'elaborazione dei condizionamenti che circondano il soggetto).

Attenzione: parlare di "senso" non significa parlare di "significati": per noi laici è importante. Ogni parola ha un significato che indica qualcosa di empirico, oggettivo, ma ha anche un senso (Sinn) che collega quella parola a un contesto sociale e storico. E' l'uomo che dà senso dentro ad un processo non definibile apriori.

Ha scritto Franco Cambi "L'educazione è orientata alla e regolata dalla formazione come processo di costruzione di sé autonomo dentro il contesto-di-senso del soggetto storico, culturale, sociale e di un sé attivo in quel contesto, anzi dialetticamente attivo."

La complessità ed incertezza

Ma il nostro tempo è il tempo della **complessità, dell'incertezza e del disincanto**.

Complessità: è un concetto per molti versi ambiguo, ma che può essere orientato nella chiave di un ragionamento laico.

Prima di tutto va visto non in quanto sinonimo di "complicato", ma quale segno distintivo di una realtà sia pure non completamente afferrabile ma finemente intessuta (*complexus*: tessuto insieme) di elementi anche diversi. L'epistemologia della complessità ha così il pregio di non perdere di vista "il marginale", il "diverso" e di permettere all'educatore, nel nostro caso, di procedere "in ricerca". Il collegamento con Walter Benjamin (che pure non era un pedagogista, ma che tanto si è occupato del mondo infantile) è chiaro specie nella direzione di una lettura laica del fenomeno della "modernità".

Secondo Edgar Morin (cfr. "Il Metodo. Ordine, disordine, organizzazione" Feltrinelli, Milano, 1983), vi sono otto strade che consentono di *accedere* alla complessità:

- l'irriducibilità del **caso** e del **disordine** come elementi costitutivi l'universo;
- l'irrompere dei concetti di **singolarità, località e temporalità**, come elementi che negano l'astrazione universalistica dei concetti tradizionali;
- la presenza di **variabili** intervenienti anche nell'analisi di un fenomeno relativamente semplice;
- la **complementarietà** tra le nozioni di ordine, disordine ed organizzazione. Da insiemi di elementi caotici possono emergere strutture organizzate;
- l'organizzazione, concepita come **sistema** che contiene simultaneamente qualcosa in più e qualcosa in meno della somma delle sue parti;
- la **ricorsività** dell'organizzazione, mediante la quale gli effetti e la genesi di una struttura si condizionano reciprocamente e prendono spunto gli uni dall'altra.
- lo **sfumare dei confini** chiari e netti tra concetti, tra discipline, tra universi discorsivi, tra oggetto e soggetto, tra organismo ed ambiente;
- **l'inserimento dell'osservatore** e dei suoi presupposti nel contesto che osserva, in opposizione alle concezioni positiviste che separano radicalmente il soggetto dell'atto conoscitivo dall'oggetto della conoscenza (Morin, Le vie della complessità in "La sfida della complessità", Feltrinelli, Milano, 1986).

A noi non interessa l'ultimo Morin, ancora una volta un sociologo e non un pedagogista, quello un po' retoricamente cantore delle dottrine-Unesco, ma quel Morin che dà corpo ad un antidogmatismo concettuale essenziale. "Le verità non derivano da un'autorità, testuale o pedagogica, ma da dimostrazioni, argomentazioni, ricostruzioni" (J. Bruner, "La cultura dell'educazione", Feltrinelli, Milano, pag. 70).

Ne consegue che il progetto educativo formativo della pedagogia può essere mirato all'individuazione di **azioni ed esperienze** che consentono di modificare, diversificare, ordinare (non per forza incrementare) il bagaglio culturale dei soggetti.

E se azioni ed esperienze non possono essere separate dal contesto relazionale al cui interno vengono proposte e dalla ricerca di opportune risorse che le rendano accessibili e significative per il soggetto, allora un'azione assume un **valore conoscitivo** e può diventare un terreno di sperimentazione e di comprensione dei desideri, dei significati, delle identificazioni del soggetto.

Metodologicamente in educazione ciò significa: "Prima lancio degli ami, delle suggestioni, poi valuto le risposte e le reazioni ed infine, **insieme, costruiamo un percorso** che risponda ai dei bisogni " (espressi o inespressi) e che lasci emergere elementi di novità.

Da questo punto di vista la pedagogia non può certo configurarsi come “intervento salvifico” o come “sapere oggettivo” calato dall’alto. E questo molto semplicemente perché anche i bambini, ad esempio, non sono “macchine banali” (Von Foester), ma **creature viventi** che imparano dal mondo, per tentativi ed errori, nuove “tecniche” e forme più o meno adeguate e convenzionali di codificazione, che hanno elaborato, nolens volens, un bel mucchio di idee su se stessi e sul mondo. E con le quali dobbiamo fare i conti, sempre.

La pedagogia che ne nasce è dunque una linea di pensiero e di azione attenta all’essere vivente in quanto tale, che non accetta il pregiudizio del concetto di uno “sviluppo illimitato” e che accoglie il racconto della nostra **complessa limitatezza**.

Pensare per storie

In questa prospettiva assume un valore fondamentale il “motivo laico” del pensiero narrativo.

Il riferimento più autorevole è Jerome Bruner. “La mente a più dimensioni”, “La ricerca del significato” e “La cultura dell’educazione” i testi più significativi di questo autore.

Per Bruner la cultura si costruisce attraverso il raccontare ed il raccontarsi. E ritorna al tema del “senso” e del “significato” di cui parlavo prima. I “motivi” che mi paiono più significativi di questo autore sono: 1) Prospettiva: il significato di qualsiasi evento è relativo alla prospettiva, al quadro di riferimento in cui viene interpretato. Ne consegue un “principio di tolleranza” che richiede lo sviluppo di capacità metacognitive che permettano di cogliere la propria e l’altrui visuale sul mondo. Comprendere la “complessità degli altri”, diceva ancora Ettore Gelpi. La didattica plurale, ossia la convinzione che non ci sia un solo approccio didattico valido per tutti a un argomento, ma che occorra sviluppare la multi e la transdisciplinarietà è una delle idee più interessanti che ne derivano. 2) Limite: Francis Bacon, agli inizi del XVII secolo, parlava “idoli” o pregiudizi della tribù. La conoscenza dei sistemi simbolici che utilizziamo e la conoscenza delle nostre modalità di elaborazione e dunque dei nostri limiti, ma anche dei limiti della nostra cultura sono ingredienti indispensabili per “fare significato”, elaborare una cultura. La pedagogia dell’errore è dunque tanto significativa quanto difficile per gli insegnanti. Una pedagogia dell’errore insegna a sbagliare senza paure, ma imparando a imparare dai propri errori. Ricordiamo le parole di Rodari: “Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio la torre di Pisa”.

3) Il dialogo come modello della comprensione: ossia la ricerca di modelli di cooperazione come struttura portante della didattica, ossia la cooperazione come norma e non come eccezione. 4) La narrazione come fulcro dell’apprendimento: la cultura si costruisce secondo Bruner attraverso il raccontare e il raccontarsi. “Il pensare per storie nasce dal desiderio di pensare la nostra incompiutezza. Raccontiamo perché non siamo certi di poter trattenere tutto entro i limiti delle nostre certezze. Ma non vogliamo rinunciare alla concretezza del pensare. La narrazione indica una via d’accesso inedita perché fa attenzione al lavoro faticoso del pensiero “artigianale” (restio ad ogni forma di globalizzazione).

Walter Benjamin sosteneva che la narrazione “una forma artigianale di comunicazione” (Il narratore. Considerazioni sull’opera di Nicola Leskov, in *Angelus Novus*, pag. 243, cito dalla traduzione di Renato Solmi). Essa vive nella dimensione del singolare accordo tra l’anima, l’occhio e la mano e non “mira a trasmettere il puro “in sé” dell’accaduto, come un’informazione o un rapporto, ma cala il fatto nella vita del relatore” (idem, pag. 243). A differenza dell’informazione che deve apparire plausibile, semplificata, pratica e immediata, la narrazione si esprime in “storie singolari e significative” (idem, pag. 241) che fanno saltare il predominio dell’attualità istantanea sempre uguale a se stessa ed alle esigenze del consumo.

Pensare per storie, ovvero muoversi in uno spazio diverso dalla geometria euclidea, in una pluralità di mondi possibili, dilatando e relativizzando una nozione di realtà empirica del tutto indifferente

alla dialettica vero-falso, reale-irreale. La realtà non si può solo spiegare “dall'esterno”, ma richiede un orientamento ed un'apertura di tipo morale-pratico (non prescrittivo-normativo).

Pensare per storie significa così prestare attenzione a piccole esperienze, guardare dietro l'angolo, procedere a zig-zag. Il pensiero narrativo dissemina, è frantumato, ma non è fiacco: coltiva l'acutezza, la sorpresa, il salto acrobatico, lo scarto dalla norma, il rapido vagabondare. Invita il pensiero a sporgersi sui dirupi della vita e dell'azione dei singoli, sulle crepe e le lacune del reale.

Non devo attardarmi, su questo punto, a sottolineare quanto sia importante questo approccio per le cosiddette “pedagogie interculturali” che pongono al centro dei propri interessi le nozioni di “differenza” e diversità”.

Laicità del pensiero ed autonomia educativa

Per finire vorrei attirare la vostra attenzione su un ragionamento di fondo che, spero, sia potuto trasparire dal mio percorso.

Il problema dell'apprendimento, che uno dei cardini del discorso pedagogico contemporaneo, ha a che fare con relazioni che sono relazioni di dominio e d'autorità oppure relazioni di potere e di autonomia. Autonomia deriva dalle parole greche “*autos*”, stesso e “*nomos*”, legge. Il soggetto autonomo è colui che è capace di dare a stesso le proprie leggi, le proprie norme di comportamento, i propri valori. Il termine dipendenza deriva dal latino “*dependere*”, pendere in giù e implica una condizione di soggezione e subordinazione connotando la situazione di una persona che riceve e si adegua a norme e leggi imposte dall'esterno. Non bisogna dimenticare che il termine “dipende”, indica anche una relazione di *causa-effetto* e di *conseguenza*.

Ma chi può dire di essere in grado di darsi da solo i propri valori e le proprie regole? Chi può negare di subordinare i propri atti (quindi di dipendere) da valori, norme, modelli trasmessi dalla cultura, dai mezzi di comunicazione di massa e dalle agenzie di socializzazione primaria (famiglia) e secondaria (scuola, lavoro)?

Ma A. Canevaro parla di “**gesto interrotto**” per connotare il rapporto che partendo dalla dipendenza lascia spazio all'autonomia. “Il nostro gesto interrotto implica l'attesa di un completamento originale da parte dell'altro, implica una scelta...che può essere assai diversa da quella che avevamo in mente...è l'accettazione dei limiti della propria azione. E' il contrario del “fare al posto dell'altro” per piccolo che sia” (in “La formazione dell'educatore professionale”, La Nuova Italia, pag. 24)

Alfonso M. Iacono, che si è soffermato su questi temi, ha scritto un bel libro “Autonomia, potere, minorità” (Feltrinelli). Qui, tra le altre questioni, ne solleva una per me essenziale trattando di Michel Foucault (ancora un non-pedagogo o anti-pedagogo, come si diceva una volta).

Iacono ci ricorda due tipi di distinzione. La prima è quella fra **liberazione** e **pratiche di libertà**, la seconda è fra **stati di dominio** e **relazioni di potere**. Perché i processi di liberazione hanno bisogno delle pratiche di libertà? E ancora. Perché è necessario il mantenimento della tensione fra processi di liberazione e pratiche di libertà? La risposta è semplice: ogni processo di liberazione che esaurisca in sé tutte le pratiche di libertà finisce con il trasformare le **relazioni di potere** in **stati di dominio**. Sotto questo aspetto, pensare che un processo di liberazione sia un compimento, un punto finale della storia, significa di fatto pretendere che le pratiche di libertà non abbiano alcuna possibilità di esistenza esterna ai processi di liberazione, significa presupporre che le pratiche di libertà debbano esaurirsi nei processi di liberazione.

Secondo Foucault le relazioni di potere si trasformano in stati di dominio quando si cristallizzano diventando immobili, quando cioè coloro che vi partecipano non si modificano. Se quindi le relazioni di potere tendono a mantenere rigide le gerarchie e le dissimmetrie esistenti fra coloro che vi partecipano oppure i partecipanti usano tutti i mezzi fisici e simbolici per conservare la loro posizione entro il sistema di relazione dato, allora esse si trasformano in stati di dominio.

I rapporti fra genitori e figli, per esempio, sono relazioni di potere basate su gerarchie e dissimmetrie, ma diventano stati di dominio quando non si modificano, quando cioè la comunicazione simbolica è in una parte decisiva utilizzata per il mantenimento e la conservazione dei rapporti così come sono. Non credo che possano esistere società senza relazione di potere. Ma ogni atto comunicativo da parte di chi si trova più in alto nella relazione di potere (un genitore, un insegnante, un terapeuta) può essere finalizzato a ricordare a colui che si trova più in basso la sua posizione e le conseguenti sottomissione e obbedienza che sono a ciò dovute.

Ogni atto comunicativo di questo tipo trasforma la relazione di potere in stato di dominio.

Il vero pericolo della cristallizzazione delle relazioni di potere in stati di dominio si affaccia, quando tende a prodursi una sorta di spostamento della comunicazione, quando, per esempio, l'ordine di rimettere a posto i giocattoli non è tanto finalizzato alla necessità di insegnare un senso d'ordine al bambino, quanto al bisogno del genitore di vedersi confermato il proprio narcisistico potere sul figlio fino a far sentire a quest'ultimo l'obbedienza come bisogno e senso di sicurezza.

La pedagogia dominante appare spesso ferma alla dinamica della tradizione classica simboleggiata da Robinson Crusoe naufrago e solitario nell'isola, ed ancorata ad una forma di apprendimento costruita sulla base del modo in cui Robinson si rapporta al suo servo Venerdì ovvero in termini di dominio e di insegnamento (come spiegare altrimenti la dilagante "adulterizzazione" irreflessa dei bambini, le violenze di cui sono oggetto se non sulla base di un "principio di potere"?).

L'io- adulto si propone come depositario di uno "stato di onnipotenza" che si afferma senza soluzione di continuità. Ma c'è un paradosso su cui può appoggiarsi il pensiero laico: per affermare se stesso deve riconoscere l'altro, e riconoscere l'altro significa negare la propria absolutezza. Cogliere se stessi ci costringe a vedere i limiti di quel Sé. Aver bisogno di essere riconosciuto dall'altro e dunque dipendere da lui proprio mentre si afferma la propria autonomia: è la condizione essenziale per quella che può essere definita la costruzione dell'autonomia individuale all'interno della relazione (e non come risultato della sua distruzione).

Donald Winnicott (ed è proprio Iacono che lo ha notato nel suo intervento "Autonomia e libertà: la dimensione politica dell'educazione al convegno "La natura dell'educazione" – CEMEA, 2001) sta in questa linea: il bambino, per lo psicoanalista e pediatra inglese, comincia a conquistare la sua autonomia, prima illudendosi di restare solo, attraverso l'immaginaria distruzione dell'oggetto, e dopo verificando che esiste l'altro. In tale passaggio il processo di autonomizzazione si è svolto all'interno della relazione con l'altro, cioè non recidendo i legami con l'altro, ma trasformandoli. L'idea di libertà ed autonomia della laicità non è priva di legami: ma consapevole della interdipendenza, dell'appartenenza ad un insieme più ampio ma non costrittivo che spinge ad un atteggiamento di ricerca e di critica attiva.

Mi pare questo un "motivo laico" di primaria importanza che occorre difendere e promuovere in ogni ambito della relazione educativa e non solo, per affermare l'idea educativa della laicità come "pedagogia dei legami evolutivi" e base di una strategia per la costruzione di un rinnovato spazio di libertà.

Stefano Vitale
Presidente CEMEA Piemonte
Formatore e pedagogo