

A proposito di autonomia e dipendenza

Convegno tenuto a Forlì il 19 e 20 maggio 1989

Il Comune di Forlì, unitamente alla rivista «Infanzia», ha organizzato nei giorni 19 e 20 maggio 1989 un convegno dal titolo: "Da suddito a cittadino. Autonomia e dipendenza nel processo formativo".

Dai lavori del simposio è emersa una visione prevalente improntata a concepire i concetti di *autonomia* e *dipendenza* non in chiave antitetica o dicotomica, bensì secondo una prospettiva integrata e dialettica.

In base ad una simile accezione essi si presentano come elementi costitutivi dell'esistenza umana e fattori che testimoniano l'elevata problematicità dell'esperienza educativa, non scevra di ambiguità e di istanze apparentemente contraddittorie.

Se il percorso evolutivo della persona, dalla nascita all'età adulta, lo si può leggere come una progressiva conquista di un sempre maggior grado di autonomia, fino a giungere alla piena indipendenza, quest'ultima non si dimostra mai - nemmeno nel caso del soggetto più realizzato - assoluta e totale, giacché, a ben vedere, la condizione esistenziale dell'uomo implica sempre una certa qual dipendenza da molteplici fattori appartenenti all'ambiente, siano essi oggetti oppure altri individui.

D'altro canto, se l'infante dimostra una pressoché totale dipendenza dall'adulto investito del compito di occuparsene e di prestargli le cure del caso, tale legame non si traduce in un rapporto unidirezionale, poiché anche il neonato ha già la facoltà di veicolare una serie di messaggi tali da influenzare l'atteggiamento e il comportamento dell'adulto, del quale pertanto il primo non è

in totale balla, bensì in relazione (inter)attiva.

Pertanto, i due termini della questione risultano strettamente imbricati, rappresentando due facce della medesima medaglia. Ne sono una dimostrazione proprio i due "estremi" presi in esame: mentre l'infante, appunto, non appare mai completamente dipendente da chi lo accudisce avendo la capacità di "resistere" alle cure prodigategli e all'educazione impartitagli per inserirlo nel mondo della cultura, l'uomo maturo non può mai ritenersi totalmente autonomo, in quanto più ci si rende conto di esserlo maggiore è la consapevolezza dei condizionamenti cui dobbiamo sottostare.

Tuttavia, riconoscere il reciproco rispecchiamento e la commistione dei due concetti analizzati non significa avallare tesi ultrasocializzanti volte ad accettare qualsiasi rapporto fra le due forze in campo, sino a giustificare una pressione sulle nuove generazioni tale per cui esse si adeguino pedissequamente allo status quo.

Al contrario, ogni intervento educativo, rifacendosi ad una pedagogia scientificamente corretta, mira al massimo dispiegamento delle facoltà e delle prerogative individuali, ponendo come meta qualificante il raggiungimento del più ampio margine possibile di autonomia.

Il che vuol dire sostanzialmente aiutare il soggetto a conquistare il più elevato gradino di (auto)realizzazione, che comporta la capacità di autoregolarsi e autogestirsi, senza peraltro indulgere a deliri d'onnipotenza i quali inducano a credere che tutto sia possibile e/o legittimo, ma accettando anche il principio di realtà per cui vengono riconosciuti e debitamente affrontati i vari limiti e i diversi condizionamenti connaturati all'esistenza.

Ebbene, una volta stabilita la dialettizzazione dei due termini della problematica in causa, è giunto il momento di applicarla al campo educativo, con particolare riguardo alla realtà della scuola dell'infanzia.

Se da un lato va ribadito il principio secondo il quale anche a livello di quest'ordine scolastico l'educazione deve perseguire l'obiettivo generale di portare il soggetto a maturare comportamenti quanto più autonomi (beninteso compatibilmente con il quadro di sviluppo elaborato dai diretti interessati), dall'altro occorre affermare l'opportunità di garantire all'educando il soddisfacimento del proprio bisogno di dipendenza, traducibile in termini di rispondenza alle legittime aspettative di sicurezza da parte del bambino.¹⁾

«Ma ciò, si badi bene, non dicotomizzando i tipi di attività che vi [scuola dell'infanzia] vengono svolte, sicché l'autonomia venga esigita



nelle cosiddette attività libere, quelle che nella mente di molti operatori "non contano più che tanto", mentre la dipendenza venga esigita nelle attività guidate che hanno di solito una prevalente funzione di stimolo cognitivo, e che spesso vengono vissute come le attività che davvero "contano". Mi pare a questo riguardo fondamentale che quell'alternanza intenzionale e programmata vada al contrario utilizzata nell'ambito di entrambi i tipi di attività o di tutte le aree dell'intervento educativo.»
(dalla relazione tenuta dal professor Piero Bertolini al Convegno suindicato)

Nella nostra sociocultura siamo ben lungi dal veder realizzato un soddisfacente equilibrio fra le due istanze in oggetto, dato che non sono pochi gli esempi e i casi dove si constata la prevaricazione dell'una sull'altra. Così assistiamo a due atteggiamenti o modalità di trattamento delle nuove generazioni di segno opposto.

Da una parte si riscontra una carenza di autonomia che si traduce in iperprotezione affettiva (solitamente esercitata dai genitori) o in una sorta di dipendenza cognitiva (instaurata soprattutto dagli insegnanti), per cui in sostanza al bambino viene in larga misura preclusa la possibilità di sperimentare da solo, in quanto il suo spirito d'iniziativa, di ricerca, di scoperta è coartato in forza di un intervento adultistico pressante e talvolta soffocante, che lascia poco spazio alla libertà di movimento e di pensiero del soggetto in crescita.

In ambito scolastico ciò si manifesta sotto forma di una concezione istruzionistica dell'insegnamento, secondo la quale si tende ad inculcare tutta una serie di contenuti mediante un'azione dirigistica e cattedratica, piuttosto di creare le condizioni atte a promuovere una costruzione attiva della conoscenza da parte dell'educando, spinto ad imparare soprattutto sulla scorta della propria esperienza euristica.

D'altro canto l'eccesso di autonomizzazione, con la conseguente carenza di dipen-



denza positiva – solitamente caldeggiato per ragioni di comodo, piuttosto che per una consapevole e meditata opzione in prospettiva responsabilizzante²⁾ –, porta ad aspettative inadeguate e inopportune circa la capacità dell'individuo in età evolutiva di affrontare problemi e difficoltà al di là della sua portata. Tali esigenze, improntate alla massima e forzata anticipazione dell'indipendenza, sono sovente vissute dall'interessato – anche se il più delle volte inconsciamente – come espressione di abbandono o disattenzione da parte di adulti quasi sempre frettolosi e in prevalenza autocentrati.

I risultati cui danno origine le due "sindromi" testé evocate si ripercuotono sul processo di costituzione della personalità, non consentendone uno sviluppo confacente e maturo: nel caso della *sindrome da carenza di autonomia* gli esiti possono configurarsi sotto forma di varie modalità d'infantilismo, scarsa stima e considerazione di sé, gregarismo; per quanto concerne invece la *sindrome da carenza di dipendenza* essa può dare origine ad angosce, ansie, insicurezze o altri disagi di carattere psicologico.

Dal punto di vista pedagogico, allora, l'alternativa alle dinamiche scorrette accennate sopra si presenta come *educazione indiretta*, la quale, ad un interventismo volto a fornire anticipatamente tutti gli elementi e le indicazioni per giungere alla meta e risolvere i problemi incontrati sul cammino – imbrigliando il fascino e il gusto della scoperta maturata sull'esperienza personale, diretta ed attiva –, privilegia un'azione educativa tesa a predisporre le condizioni ambientali (relazionali e materiali) che inducano il soggetto in formazione a costruire da sé, il più possibile autonomamente e attivamente, il proprio bagaglio di conoscenze.

In simile contesto viene ad assumere rilevanza particolare il conflitto (socio)cognitivo, provocato dalla "resistenza" o dai limiti scaturiti dalla situazione problematica con cui è realisticamente confrontato l'allievo, costretto a modificare i quadri concettuali posseduti e le strategie cognitive utilizzate in forza non tanto dell'influenza di un adulto "che sa" e gli propina tutta una serie di istruzioni, quanto piuttosto in virtù delle sfide via via sottopostegli dall'ambiente opportunamente "selezionato".

Il che non significa affatto entrare in una dinamica di matrice roussoiana, secondo la quale bisogna subdolamente far credere al discente di essere libero e l'unico artefice del suo progredire, affinché il precettore/educatore possa esercitare al meglio la propria opera modellatrice e giungere là dove egli vuole arrivare.

Si tratta invece, da parte del docente, di predisporre quelle condizioni atte a consentire idealmente a tutti gli alunni di portare al massimo dispiegamento le proprie prerogative e potenzialità personali attraverso il banco di prova del piano esperienziale, evitando di essere sempre lui il centro dell'attenzione e il polo predominante dell'evento educativo, per lasciare viceversa quanto più spazio allo spirito d'iniziativa e all'autono-

mia degli scolari, in sintonia con il grado di maturità da loro raggiunto.

Ciò non significa sminuire la figura o la centralità dell'insegnante, in quanto il suo ruolo, secondo questa linea interpretativa, si verrebbe a configurare come discreto "regista" preoccupato non già di "apparire", bensì di creare un terreno propizio per la crescita di chi gli sta davanti, intervenendo senza indugi ogniqualvolta si presentassero condizionamenti tali da mettere seriamente in pericolo gli sforzi di autonomizzazione messi in atto dal singolo allievo, senza peraltro sostituirsi a lui nella difficile conquista dell'indipendenza di pensiero e di azione, vale a dire nella costruzione di una personalità solida, ben strutturate e critica.³⁾

«Sappiamo quanto ciò sia difficile tanto per il genitore quanto per l'insegnante, abituati come sono a 'leggere' il proprio dovere di educatore in termini di quantità di interventi messi in atto e di intensità del loro stesso intervento. Ma dobbiamo renderci conto ed accettare l'idea emergente da tutto il nostro convegno che, solo in questo modo, si può superare l'apparente contraddizione tra il concetto stesso di educazione e la prospettiva/meta educativa dell'autonomia del e per il singolo educando.»

(P. Bertolini, cit.)

Fulvio Poletti

¹⁾ Al riguardo, giova richiamare il concetto di "fiducia di base" elaborato da Erik Erikson per indicare l'ingrediente principale per l'instaurarsi di una relazione qualitativamente elevata e affettivamente intensa tra bambino e primi "oggetti" significativi (in primis la madre), che funge da fondamento di un'evoluzione positiva della personalità del soggetto.

Utile inoltre il riferimento agli studi di John Bowlby sull'attaccamento.

E.H. ERIKSON, *Infanzia e società*, Roma, Armando, 1966; Id., *Gioventù e crisi d'identità*, Roma, Armando, 1974; Id., *I cicli della vita*, Roma, Armando, 1984.

J. BOWLBY, *Cure materne e igiene mentale del fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1957; Id., *Attaccamento e perdita*, 3 Voll., Torino, Boringhieri,



1972-1975-1983; Id., *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Milano, R. Cortina Editore, 1982; Id., *Una base sicura*, Milano, R. Cortina Editore, 1989.

²⁾ «Gli psicologi sono consapevoli che i bambini di oggi debbano sottostare a enormi pressioni volte a farli crescere velocemente, e ciò in conformità alla natura competitiva della nostra cultura. Ma un altro motivo è la tendenza dei genitori a liberarsi dalla fatica di dover dedicare tempo ed energia alle esigenze dei figli.»

(A. LOWEN, *Amore, sesso e cuore*, Roma, Astrolabio - Ubaldini Editore, 1989, p. 74).

³⁾ Il che equivale a ribadire con forza la peculiarità di ogni singolo individuo, richiamando l'insegnante al rispetto delle differenze e all'inadeguatezza della massificazione nel trattamento educativo, dove invece vanno rispettati i tempi e le modalità di crescita di ciascun soggetto, senza peraltro portare all'exasperazione l'attesa di una sedicente maturazione spontanea e "naturale".

