

La relazione (educativa): acquisizione di identità nell'alterità

di Serena Billeri

La relazione educativa è un oggetto multiforme, di difficile definizione, che si presta ad essere analizzato secondo gli approcci più diversi. Cambia a seconda che lo si esamini in prospettiva sincronica o in prospettiva diacronica, assumendo configurazioni diverse a seconda:

- della prospettiva disciplinare da cui è osservato: la relazione educativa è studiata oltre che dalla pedagogia anche da altre scienze come la sociologia, la psicoanalisi, la psicologia;
- dei soggetti che la vivono e che la costruiscono: diade genitore-figlio, insegnante-allievo, educatore-utente di un centro diurno o comunità;
- del tempo in cui si verifica: assume modelli e strutture diverse nelle diverse epoche storiche;
- delle finalità che le si attribuiscono, ad esempio: sostenere la crescita formando e trasformando l'identità umana o perpetuare modelli da una generazione all'altra ...

Fare pedagogia, che è l'ambito che vogliamo trattare, è mantenere un'unità di senso e di prospettiva nel guardare alla fenomenologia dei processi educativi, nell'organizzarli ed orientarli, nonostante sia comunque necessario puntare il focus dell'attenzione su alcuni punti di convergenza di diverse prospettive disciplinari (Cambi, 2000). Ambizioso è trovare il modo di andare 'oltre' le varie forme per delineare la 'forma' propriamente 'pedagogica' della relazione educativa, cuore dell'evento pedagogico.

Possono esservi trasmissione di saperi e cultura, istruzione e accadimenti ma il fatto educativo necessita di una relazione interpersonale per attuarsi: senza relazione non 'fluisce' educazione.

A tal proposito, voglio subito analizzare l'interessante lettura delle relazioni umane al tempo di internet -il nostro tempo poliedrico e complesso- nella *liquidità*, nella fluidità teorizzata in *'Liquid Love'* (2003) da Zygmunt Bauman.

Le relazioni che si allacciano nelle comunità virtuali sono relazioni 'leggere', che non ammettono legami, in quanto sono 'sciolte, revocabili, facili da finire' perché possono essere concluse 'senza sensi di colpa in qualsiasi momento'.

Chi, appunto, non si riconosce in questo tipo di relazioni è colui che irrimediabilmente rimane 'ustionato' dalle relazioni virtuali trasposte nel mondo del vissuto reale.

Questa serie di metafore proposte criticamente da Bauman, servono a noi per capire quindi che la prospettiva di responsabilità che viene imposta dall'altro in una relazione che sia educativa o non, deve necessariamente essere 'solida': non nel senso opposto a 'leggera' ma di opposto a 'liquida'. Una relazione che contempla momenti di luce e di ombra, considera quindi anche spiacevoli conseguenze, dolori e perdite, rabbie e ansie, forti sentimenti in circolo, non immunizzandosi perché nell'attaccamento che man mano si costruisce e si rafforza si trova il naturale e sano esito di una relazione impegnativa dinamica e funzionante. Una relazione solida è contrassegnata dall'affidabilità di chi scommette sull'incontro e la qualità della presenza piuttosto di "compensare la fragilità delle relazioni con la quantità delle connessioni".

L'identità sembra nascere e costruirsi solo in un positivo rapporto con l'alterità.

In *'Etica della Comunicazione'* Karl-Otto Apel (1992) sostiene che nonostante la comunità sia da intendersi come 'piccola patria', la comunicazione come apertura reciproca, coabitazione nello spazio della parola, costruzione di un legame intimo e partecipativo per divenire strumento di una relazione educativa autenticamente intersoggettiva, esige tecniche ma non ammette sole tecniche. Secondo Lévinas "il non sintetizzabile per eccellenza è la relazione tra gli uomini, la vera soggettività umana è inafferrabile".

Andrea Canevaro spiega che la tecnica rende un oggetto tecnico o lo rende soggetto, ovvero che le tecniche hanno senso solo se sono strumenti di liberazione e non di modellamento poiché nel più puro senso educativo, devono liberare delle individualità e non uniformare a dei modelli preesistenti definiti in compartimenti stagni (Canevaro, 2000).

La gestione della relazione educativa esige pertanto competenza linguistica, comunicativa, conoscenza degli aspetti pragmatici, modelli d'interazione psico-sociale. Significativi a questo proposito sono le indicazioni per una gestione "non direttiva" della relazione di aiuto (Rogers, 1959), di lettura dei processi comunicativi interpersonali e delle "regole per superare nodi problematici" (Watzlawick et al., 1967), delle modalità di analisi delle transazioni tra persone (Berne, 1960). Sia che intendiamo l'educazione come attività che mira a promuovere una forma ideale già ben definita nella mente dell'educatore, oppure come un'attività umana dialogica e promozionale di un impegno costruttivo del soggetto, se intendiamo il processo di realizzazione del proprio singolare progetto di vita, o se intendiamo il fine educativo come l'assunzione di una forma esterna, risulta evidente che la relazione nel discorso pedagogico cambia. Tra tutte queste antinomie, quindi, l'educazione deve riprodurre la cultura o arricchire ed accrescere il potenziale umano?

Proveremo a fare un'analisi della seconda possibilità non escludendo la prima ma trascendendola.

L'esistenza, infatti, per Heidegger (1991) è esistere, stare fuori, ossia trascendersi, un movimento incessante tra il dentro e il fuori di sé, tra sé e l'altro; per Gadamer (1973) la qualità umana è determinata dal tormento di attenersi alla sua natura e di darsi una forma. Per Freire "gli uomini vanno oltre se stessi. Sono progetti, camminano in avanti, sono inconclusi: questa è la condizione storica dell'uomo, la sua storicità, la realtà è suscettibile di essere trasformata, in questo senso gli uomini se ne appropriano" (Freire, 1971). Per la pedagogia fenomenologica, inoltre, ciò che risulta centrale dell'apprensione dell'Esserci nel mondo-della-vita è il progetto, ed è qui che propriamente si iscrive ogni possibile attività educativa: essa infatti, al pari di ogni progetto, esiste intanto in quanto innervata da un *telos*, un fine che ne diriga il procedere. Il rapporto tra persona e responsabilità si fonda nell'assunto che la persona non è mai una realtà data, è una storia da fare. Per la pedagogia personalistica, la persona non ha un progetto ma è progetto, un costruirsi, un diffondersi oltre i vincoli storici in un trascendimento continuo che qualifica l'agire personale e sociale, connotandolo secondo responsabilità (Flores D'Arcais, 1987).

In tutte queste prospettive, la relazione educativa passa da una posizione di sfondo per farsi figura e dentro ad essa troviamo il volto dell'altro, il luogo della relazione come categoria fondante dell'umanità e della persona. Partendo quindi dalla riflessione sulle finalità della relazione educativa, proponiamo la figura della relazione educativa come luogo di incontro interpersonale generativo di sensatezza, luogo di riflessività (contro irreflessività), dove la comunicazione può assumere un valore ermeneutico.

La relazione è ontologicamente propria dell'uomo perché la struttura dell'uomo è una struttura dialogale e relazionale, comprendente e radicalmente responsabile. Alcuni autori mettono l'accento sulla dimensione "in": l'altro è dentro di noi, con noi, tra noi.

Per Martin Buber, l'essere umano si comprende e si realizza come essere in relazione, che diventa

incontro e dialogo Io-Tu. L'uomo può così prendere coscienza di sé, misura il suo essere totale con la propria decisione, attuando ontologicamente la vera libertà che lo contraddistingue.

Emmanuel Lévinas supera questa prospettiva, in quanto sostiene che l'io si costituisce attraverso il rispecchiamento nell'altro e il movimento dell'altro verso l'io è il movimento caratterizzante la natura umana.

Quindi per Buber l'io si fa io nel tu, per Lévinas il tu fa l'io io, secondo una prospettiva ancor più radicale.

In questo rimando, l'etica è il luogo della non indifferenza come responsabilità per l'altro, il luogo dove è possibile apprezzare l'unicità del volto, il luogo dell'assoluto che è la relazione interumana. La riflessione di Paul Ricoeur si impernia su quella degli autori appena citati. Egli individua l'uomo come parlante (linguaggio), agente (azione), narratore (racconto) del suo racconto di vita e uomo responsabile (vita etica), ed è l'etica che rende possibile l'identità degli altri piani della costruzione della persona. Ricoeur identifica l'alterità nell'identità: "gli altri sono dentro di noi". Sempre maggiore diventa quindi l'impegno etico: se l'altro è in me, sono irrimediabilmente impegnato non solo di fronte a lui, ma con lui.

Freire sostiene che si supera la contraddizione educatore-educando attraverso il dialogo: l'educatore così non è solo colui che educa, ma colui che mentre educa è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa. Diventano così ambedue soggetti del processo in cui crescono insieme, nel processo in cui autorità è *con* la libertà e non contro di essa. A questo punto, nessuno educa nessuno e neppure se stesso: gli uomini si educano nel principio maieutico dell' e-ducere (far emergere le cose dall'altro), in comunione, attraverso la mediazione del mondo (Freire, 1971). Prendersi cura dell'altro implica lasciar entrare l'altro in sé, farsi *concavi*.

Avendo ben chiari i punti esposti sopra e prendendo come punto di riferimento *'La Banalità del Male'* di Hannah Arendt (1964), possiamo quindi affermare che, nella relazione, l'obbedienza cieca conferma tutta la sua disumanità poiché toglie all'uomo la caratteristica più piena della sua umanità, il riconoscersi come agente, locutore, responsabile.

Zygmunt Bauman in *'Modernità e Olocausto'* (1997) riprende questo tema, dimostrando che la razionalità del piano di sterminio prevedeva la sequenzialità e la frammentazione delle azioni in cui ognuno conosceva solo una parte dell' ampio piano, per cui 'poteva', non occuparsi del tutto. È proprio questa condizione, per Bauman ma anche per chi fa un'analisi critica, a permettere la straordinaria 'efficacia' del piano di sterminio. La sistematicità nazista separatista dominava sulla logica dialettica dell'inclusione, della molteplicità nell'unità.

L'etica postmoderna a cui, di contro, voglio riferirmi, è quella di 'far posto all'altro' nell'atto di dominare il mondo.

'Dominare', quindi, nel senso etimologico dell'avere padronanza (come intimità) per custodire, far crescere e accogliere, 'dare casa' (*domus*): in una parola, educare.

Bibliografia:

Arendt H. (1964): *La banalità del male*. Milano. Feltrinelli.

Apel K.O. (1992): *Etica della comunicazione*. Milano. Jaca Book.

Bauman Z. (1997): *Modernità e Olocausto*. Bologna. Il Mulino.

Bauman Z. (2003): *Liquid love*. London. Polity.

Berne E. (1960): *Analisi transazionale e psicoterapia*. (Trad. it. 1971) Roma. Astrolabio.

- Buber M. (1959): *Il principio dialogico*. Milano. Comunità.
- Cambi F. (2000): *Filosofia dell'educazione*. Roma-Bari. Laterza.
- Canevaro A. et al. (1999): *La relazione d'aiuto*. Roma. Carocci.
- Flores D'Arcais (1987): *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia. La Scuola.
- Freire P. (1971): *La pedagogia degli oppressi*. Milano. Mondadori.
- Gadamer H.G. (1973): *Ermeneutica e metodica universale*. Torino. Marcelli.
- Habermas J. (1986): *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna. Il Mulino.
- Heidegger M. (1991): *Saggi e discorsi*. Milano. Mursia.
- Lévinas E. (1984): *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*. Roma. Città Nuova.
- Lévinas E. (2002): *Dall'altro all'io*. Roma. Meltemi.
- Ricoeur P. (1990): *Sé come un altro*. (Trad. it. 1993) Milano. Jaca Book.
- Rogers C. (1959): *La terapia centrata sul cliente*. (Trad. it. 1970) Firenze. Martinelli.
- Watzlawick P. et al. (1967): *Pragmatica della comunicazione umana*. (Trad. it. 1971) Roma. Astrolabio.