

# UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

Facoltà di Scienze della Formazione

Sede di Piacenza

Corso di Laurea Magistrale

in Progettazione Pedagogica nei servizi per minori

## AUTORITÀ E AUTOREVOLEZZA NELLA RELAZIONE EDUCATIVA CON I MINORI IN DIFFICOLTÀ

Relatore:

Chiar.mo Prof. Triani Pierpaolo

Tesi di Laurea di

Curzel Giulia

matr. n° 4207302

---

Anno Accademico 2014/2015



# Sommario

<b>INTRODUZIONE</b> .....	5
<b>LE COMUNITA' PER MINORI</b> .....	8
<b>1.1. STORIA E LEGGI</b> .....	9
<b>1.2. RISORSE PEDAGOGICHE E STRUMENTI FORMATIVI</b> .....	14
<b>1.2.1. I soggetti</b> .....	14
1.2.1.1. L'educatore .....	14
1.2.1.2. L'équipe pedagogica .....	17
1.2.1.3. La comunità territoriale .....	18
1.2.1.4. Le famiglie .....	19
<b>1.2.2. Il contesto</b> .....	21
<b>1.2.3. La quotidianità</b> .....	23
<b>1.2.4. La progettazione pedagogica e la metodologia educativa</b> .....	25
<b>1.2.5. Le relazioni tra minori e la relazione educativa</b> .....	27
1.2.5.1. La relazione tra i minori .....	27
1.2.5.2. La relazione educativa .....	28
<b>L'AUTORITA'</b> .....	36
<b>2.1. ETIMOLOGIA E SIGNIFICATI</b> .....	37
<b>2.2. L'EVOLUZIONE DELL'AUTORITÀ</b> .....	40
<b>2.2.1. L'autorità nel passato</b> .....	40
<b>2.2.2. L'autorità nell'età contemporanea</b> .....	45
<b>2.2.3. Le derive dell'autorità</b> .....	51
<b>2.3. L'AUTORITA' NEGLI STUDI TEORICI</b> .....	54
<b>2.3.1. Prospettiva psicologica</b> .....	54
Il comportamentismo .....	54
Freud e la psicoanalisi .....	57
I nuovi orientamenti freudiani .....	63
Eric Berne e l'analisi transazionale .....	69
I cognitivisti: Piaget e Kohlberg .....	71
La corrente umanistica – esistenziale .....	78
Gli psicologi sociali .....	82
<b>2.3.2. Prospettiva sociologica</b> .....	88
Émile Durkheim e il funzionalismo .....	88
Karl Marx e l'alienazione .....	88
Max Weber e il potere .....	89
<b>AUTORITÀ E AUTOREVOLEZZA</b> .....	91
<b>3.1. LA PROSPETTIVA PEDAGOGICA</b> .....	91
<b>3.2. LA PROPOSTA EDUCATIVA</b> .....	94
<b>3.2.1. L'autorevolezza</b> .....	95
<b>3.2.2. L'educatore autorevole</b> .....	98
<b>3.2.3. L'educazione indiretta</b> .....	103

<b>3.2.4. I dispositivi dell'autorevolezza</b> .....	114
3.2.4.1. Le regole.....	114
3.2.4.2. I premi .....	118
3.2.4.3. Le conseguenze .....	119
3.2.4.4. Le punizioni.....	120
3.2.4.4.1. Le privazioni materiali e affettive .....	130
3.2.4.5. I provvedimenti .....	134
<b>3.2.5. Lo stile relazionale</b> .....	137
3.2.5.1. Accoglienza e rispetto .....	137
3.2.5.2. Amorevolezza e fermezza .....	140
3.2.5.3. Obbedienza e fiducia .....	144
3.2.5.4. Comunicazione e coerenza .....	146
<b>3.2.6. La ricerca di equilibrio</b> .....	156
<b>LE INTERVISTE</b> .....	159
<b>4.1. Intervista ad Alessandra Tibollo</b> .....	160
<b>4.2. Intervista a Mauro Monti</b> .....	168
<b>CONCLUSIONE</b> .....	172
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	175

## INTRODUZIONE

*“L’autorità è chi assicura la strada. L’autorità assicura la strada giusta, in quanto riconosciuta dalla Chiesa. L’autorevolezza riscalda i passi, rende bella la strada, rende persuaso il cammino, rende più capaci di sacrificio quando è da fare. L’autorevolezza è una santità; l’autorità è un compito.”*

*Luigi Giussani, Esercizi spirituali, 1993*

In questa tesi presento il mio approfondimento in merito al tema dell’autorità e dell’autorevolezza nella relazione educativa con i minori in difficoltà.

Questa tesi nasce durante il tirocinio che ho svolto nella comunità educativa “K<sup>2</sup>” di Piacenza, che accoglie preadolescenti con situazioni familiari problematiche e difficoltà di apprendimento, quando mi sono accorta della decisività della relazione educativa, come elemento pervasivo nella condivisione del tempo e delle attività con i ragazzi. Osservando la modalità con cui gli educatori si ponevano nell’accompagnamento quotidiano di questi ragazzi, ho notato un buon equilibrio tra affettività e normatività e questo mi ha affascinato, nella consapevolezza della mia postura poco normativa e quindi non sempre efficace. Nel riconoscere questo limite e dal desiderio di migliorarmi nell’approccio educativo rivolto ai minori, ho percepito la necessità di individuare con un’osservazione e una ricerca mirata, il fondamento dell’autorevolezza e le sue caratteristiche educative, a livello teorico e pratico.

Nel primo capitolo esporrò la storia dell’evoluzione delle comunità educative per minori, con riferimenti sociali e normativi, in modo da calare la relazione educativa in un contesto educativo specifico e con un target particolare. Nel passaggio dagli istituti alle comunità educative, si è assistito ad un notevole cambiamento pedagogico, oltre che architettonico, che ha incrementato la qualità dell’accompagnamento educativo. Infatti i minori, prima stipati nei “casermoni” grigi, asettici e seguiti in maggioranza da persone consacrate, sono stati collocati nelle comunità, divise in comunità educative e comunità di tipo familiare, cioè ambienti piccoli e affettivamente connotati, con un numero ridotto di ospiti seguiti da educatori formati. Nell’evoluzione delle strutture, sono mutati anche i principi pedagogici di fondo e la prassi educativa, quindi oggi nelle comunità educative ho identificato come principali strumenti pedagogici: i soggetti coinvolti, cioè gli educatori riuniti nell’équipe, i minori e la rete territoriale, il contesto del servizio, la quotidianità, la progettazione pedagogica e la relazione, sia tra minori sia con gli educatori.

Ho ripreso la categoria dei “ragazzi difficili”, identificata da Bertolini, in cui racchiude “soggetti che, in circostanze date e in riferimento a modelli storicamente e culturalmente

variabili, vengono percepiti come difficili”<sup>1</sup>, cioè raggruppa ragazzi disadattati, a rischio e delinquenti, che vengono spesso accolti nelle comunità per minori. La costante che li accomuna, secondo Bertolini è la “difficoltà a diventare soggetto”<sup>2</sup>, cioè la difficoltà a crescere in un percorso volto a diventare autonomo e protagonista della propria vita e libertà. Alcuni ostacoli alla realizzazione di un minore sono riconducibili principalmente alla sfera psichica e psicologica, all’ambiente familiare, scolastico e sociale in cui è inserito, all’educazione che ha ricevuto e alle esperienze vissute. Ma per diventare persona, un bambino e un ragazzo di cosa hanno bisogno? Fabre risponde con alcuni consigli: “volere bene al bambino e fargli sapere che gli vogliamo bene; essere inflessibili con lui e imporgli limiti, disciplina e autorità; ascoltarlo; aiutarlo in qualsiasi momento a occupare il suo posto all’interno del gruppo e spalleggiarlo: ecco alcune regole pedagogiche di base da rispettare nelle nostre relazioni con i bambini difficili”<sup>3</sup>.

Nel secondo capitolo illustrerò il concetto di autorità: dall’etimologia e dai significati filosofici passerò in rassegna le caratteristiche dell’autorità e le sue degenerazioni, ovvero autoritarismo e permissivismo, che si sono alternate nello stile educativo dei genitori, degli insegnanti e degli educatori nel corso della storia. In seguito analizzerò l’autorità nel contesto sociale contemporaneo e la esaminerò nell’ottica delle principali correnti delle discipline psicologica e sociologica per creare un chiaro quadro teorico dal punto di vista dell’individuo e della società. In particolare il paragrafo sulle correnti psicologiche spazia dal comportamentismo alla psicoanalisi, dal cognitivismo alla corrente umanistica-esistenziale, dall’analisi transazionale alla psicologia sociale. Quest’ultima è il nesso che mi porta ad affrontare l’autorità nella sociologia, grazie agli studi di Durkheim, Marx e Weber.

Il terzo capitolo è il fulcro della tesi: descriverò l’autorità in ottica pedagogica, cercando anche di comprendere cosa si intende per autorità nelle relazioni profonde, come quelle familiari ed educative, e perché attualmente si usa spesso l’espressione “crisi dell’autorità” nel parlare della famiglia. Ricercando come la posizione di autorità si declini nel lavoro educativo, nella relazione asimmetrica tra caregiver e minore, mi sono interessata ad alcuni filosofi e pedagogisti che connotano l’autorità di caratteristiche educative, tra cui segnalo Laberthonnière, Nuvoli, Guardini, Lambruschini, Pradel e don Giussani. Di seguito mi sono focalizzata sull’autorevolezza, come qualità personale dell’autorità che si esprime concretamente attraverso l’unione di un complesso di dispositivi pedagogici e di vari aspetti della dimensione relazionale. Come dispositivi pedagogici dell’autorevolezza, ho analizzato nello specifico le

---

<sup>1</sup> Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 11.

<sup>2</sup> Ivi, p. 13.

<sup>3</sup> Fabre N., *Questi bambini ci provocano*, Edizioni Scientifiche Ma.gi, Bergamo, 2001, p. 124.

regole, i premi, le conseguenze naturali e logiche, le punizioni raggruppando le varie forme e i provvedimenti. Per delineare questi punti ho richiamato vari pedagogisti, tra cui Crepet, Bueb, Charmet, Lambrushini, Korczak e psicologi come D'Ambrosio, Rogge e Renaud. Ho preso in esame regole e premi nel loro valore pedagogico, ovvero le regole come definizione del senso del limite e i premi come ricompensa per un buon risultato, tuttavia, la funzionalità di entrambi non va generalizzata, dato che bisogna differenziare le tipologie di regole e premi, che vanno calibrate in fatto di numero, frequenza, modalità comunicativa e applicativa. Per quanto concerne le punizioni, ho richiamato alcune informazioni storiche e ho distinto le punizioni privative da quelle corporali, cercando di cogliere i loro vantaggi e svantaggi, grazie alle riflessioni elaborate da psicologi e insegnanti.

Nel versante relazionale, prenderò in esame i seguenti stili: l'accoglienza come apertura, il rispetto dell'alterità, l'amorevolezza nel segno di don Bosco insieme alla fermezza come stabilità, l'obbedienza che si basa sulla fiducia nell'educatore, la comunicazione verbale e non verbale, e infine la coerenza, la quale dovrebbe rendere credibile tutto il quadro descritto.

Nel quarto capitolo esporrò le due interviste che ho compiuto nel mese di novembre a Mauro Monti, preside di due scuole superiori a Piacenza e Fiorenzuola, e Alessandra Tibollo, responsabile della cooperativa sociale "Kairos" e coordinatrice pedagogica della comunità educativa "K<sup>2</sup>" di Montale, allo scopo di entrare nei loro contesti educativi e tratteggiare le modalità con cui l'educatore può essere autorevole con se stesso e con i minori che incontra.

In conclusione esporrò il mio parere presente sull'autorità e sull'autorevolezza nella relazione educativa, cosciente che un'analisi bibliografica e la testimonianza di alcuni educatori non sono che l'inizio della mia autoformazione, quindi mi auspico di perfezionare la mia autorevolezza sempre più nell'esperienza lavorativa futura.

## LE COMUNITA' PER MINORI

La comunità residenziale per minori è un contesto comunitario di tipo familiare in cui vengono accolti massimo 8 minorenni allontanati dall'ambiente familiare perché ritenuto in condizioni non favorevoli alla crescita e alla promozione della loro personalità. I minori ospitati sono seguiti 24 ore su 24 dagli educatori e da una coordinatrice pedagogica che si occupa dei rapporti con il tribunale, l'assistente sociale, i professionisti (medici, psicologi, ecc.), i genitori e le altre figure coinvolte. I soggetti rimangono in comunità fino alla maggiore età, quindi nell'età scolare vengono accompagnati a terminare il percorso formativo e in seguito sono sostenuti nell'operare una scelta professionale, anche grazie alla rete di collaborazioni con il territorio.

Le comunità sono tendenzialmente strutturate come una tipica abitazione con spazi comuni (cucina, sala, bagni, spazi per il gioco e per i compiti) e spazi personali (camere da letto) e alcune dispongono anche di un giardino esterno e di qualche proprio veicolo per accompagnare in altri luoghi i ragazzi.

Loro provengono da “storie di separazioni traumatiche dalle figure genitoriali, condizioni di maltrattamento fisico o psicologico, deprivazione affettiva e instabilità relazionale, o da percorsi interrotti di recupero emotivo-affettivo (un affidamento familiare fallito), o da esperienze totalizzanti e socialmente depauperizzanti (un ricovero in istituto)”<sup>4</sup>. A causa di questa infanzia difficile, i bambini e i ragazzi possiedono il bisogno di recuperare quegli aspetti basilari del crescere in una famiglia: sentirsi accolti e voluti bene nel rapporto con gli adulti di riferimento, da cui si è affettivamente e socialmente dipendenti, rapportarsi con eventuali fratelli e sorelle, condividere rapporti di parentela, fatti ed esperienze che accrescono l'unità familiare, coniugale e genitoriale, e generano le dinamiche comunicative vitali. Attraverso i molti momenti di vita condivisa, ogni membro può maturare una coscienza di sé e dell'altro, che lo aiuta nel processo di individuazione. Infatti la famiglia è il nucleo intimo di persone che dovrebbe costituire la “base sicura”, come la chiama Bowlby, di ogni bambino, affinché possa lanciarsi nel mondo, sapendo chi è, cosa sogna, che è conosciuto e voluto bene in rapporti profondi, e sapendo che in qualunque situazione, avrà sempre un rifugio sicuro in cui tornare o a cui riferirsi, soprattutto nei momenti di difficoltà.

Rispetto al passato, in cui il problema principale era l'assenza di genitori e quindi l'internamento del grande numero di orfani, oggi giorno ciò che preoccupa sono i contesti familiari frammentati, incuranti, non dialoganti, con sullo sfondo episodi di violenza, abuso di

---

<sup>4</sup> Barbanotti G., Iacobino P., *Comunità per minori : pratiche educative e valutazione degli interventi*, Carocci, Roma, 2010, p. 41.

sostanze stupefacenti e alcolismo. In tali contesti un bambino non possiede salde e sicure fondamenta per formarsi come individuo e non interiorizza una sana modalità di comunicazione e di relazione con se stesso, con gli adulti e i pari, di conseguenza la fatica nel reagire a situazioni precarie e stressanti aumenta. La scarsa sicurezza di base, infatti, ha effetti sia psicologici, nella costruzione del Sé, sia a livello sociale.

### **1.1.STORIA E LEGGI**

Le comunità educative e di tipo familiare si sono diffuse in Italia nella seconda metà del '900, grazie all'esigenza sempre più sentita di accogliere bambini e ragazzi senza famiglia o nati in famiglia svantaggiate economicamente o educativamente, dando loro la possibilità di vivere in un clima affettivamente caldo e dialogante, in cui possano maturare in modo attivo e globale.

Nel secondo dopoguerra, data la disastrosa situazione delle città e l'ingente numero di vittime civili, lo Stato e la Chiesa si erano attivati per accogliere i minori orfani e in situazione di povertà in grandi edifici, cioè gli istituti. Lì i ragazzi venivano nutriti e curati, ma vivevano in stanzoni asettici, grigi, sporchi, anonimi e venivano cresciuti in modo collettivo e spersonalizzato da adulti, quasi sempre religiosi, che si sostituivano semplicemente alle funzioni genitoriali. L'approccio educativo prevalente era di tipo custodialistico e correttivo: i minori erano rinchiusi per essere controllati e corretti, cioè redarguiti all'ordine e al rispetto delle norme. Le punizioni corporali o

lavorative erano all'ordine del giorno, come si può vedere in vari film, ad esempio in "Les choristes. I ragazzi del coro", in cui il direttore dell'istituto adotta il criterio "azione-reazione", cioè ad ogni atto dei ragazzi coincide la reazione punitiva degli adulti, che spesso consiste in attività di pulizia forzate.

Negli anni '50 si inizia a considerare con maggiore profondità le conseguenze negative che gli istituti hanno sulla crescita dei minori. In particolare, la relazione educativa aveva tonalità prevalentemente normativa e quindi la carenza della dimensione affettiva, di calore e amore familiare, ha influenzato negativamente la vita di questi bambini, soprattutto nella percezione di autostima e autoefficacia e nel percorso di costruzione della propria identità. Debè, nella sua ricerca storica sui servizi per minori, scrive: "Non vi era spazio per la relazione educativa tra ragazzo e adulto, poiché essa si riduceva a un asimmetrico rapporto fra soggetti legati a gruppi e categorie sociali, non fra individui dotati di personalità specifiche e portatrici di un'unicità valoriale e caratteriale"<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Debè A., *Crescere in un villaggio, l'OSEA di Reggio Emilia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2013, p. 50.

Ermanno Dossetti in quegli anni affermava che “è meglio una famiglia anche mediocre che il collegio” e grazie a questo ideale, si è dedicato ampiamente a trasferire la sede dell’Opera Pia Orfanotrofi dal “caserme” dal centro abitato di Reggio Emilia alla frazione di Belvedere, dove ha costruito dieci villette a schiera per ospitare in ognuna al massimo dieci minori in difficoltà e creare così un ambiente più intimo e familiare in cui vivere.

Nella seconda metà del secolo la consapevolezza sulle problematiche legati agli istituti, come il sovraffollamento degli orfani, le scarse condizioni igieniche e la negata attenzione educativa al singolo, si era diffusa anche grazie alle tre “Conferenze nazionali sui problemi dell’assistenza pubblica dell’infanzia e dell’adolescenza” che sono avvenute nel 1954, nel 1955 e nel 1958 e da altre fonti scritte. Proprio la testimonianza di alcuni autori e psicologi ha reso più visibile il quadro delle pessime condizioni in cui versavano malati psichiatrici, adulti e minori disadattati nelle varie istituzioni, anche ecclesiastiche, e da queste premesse inizia a germogliare la concezione di deistituzionalizzazione. Ad esempio, Goffman ha descritto la vita degli ospiti delle strutture psichiatriche, criticando la pratica riabilitativa spersonalizzata e i problemi di emarginazione e fragilità psico-sociale conseguenti all’internamento. Il gesuita Giacomo Perico, nella sua indagine sugli istituti per minori del 1971, ne denuncia l’eccessiva vastità, dato che “finisce per ripercuotersi sul bambino in forme di apatia, di paura e di carenze sul piano affettivo e su quello dei rapporti sociali” e critica l’impostazione di carattere militare, aggiungendo che “la disciplina e i metodi di correzione dovrebbero essere riveduti radicalmente”<sup>6</sup>. Secondo Pati, tre aspetti degli istituti erano discutibili: il fatto che negli istituti venivano rinchiusi anche disagiati lievi e mentalmente deboli senza motivi sanitari particolari, l’aumento di minori accolti solo perché vi era disponibilità di posti, incrementando così gli allontanamenti dalle famiglie e infine la difficoltà a ristrutturare gli edifici, che ormai presentavano l’impostazione di chiusura verso la realtà esterna<sup>7</sup>.

Il clima sociale e culturale tra gli anni ’60 e ’70 del Novecento presentava la fervente ribellione giovanile verso l’autoritarismo e al contempo una graduale apertura sociale alle questioni familiari, rispecchiata dagli interventi legislativi sull’adozione e sui ruoli genitoriali. Nel 1967 viene emanata la legge n. 431 a proposito dell’adozione speciale, in cui si delinea tutta la procedura di attuazione e il punto centrale non è il diritto della famiglia ad avere un bambino, ma il diritto del bambino ad avere una famiglia: questo perché si pone al centro l’interesse del minore e non l’atteggiamento egoistico delle coppie di genitori, che spesso ricorrevano all’adozione per procurare un erede alla famiglia o per un desiderio narcisistico. Inoltre non si

---

<sup>6</sup> Perico G., *Inchiesta sugli istituti per minori. Problemi e responsabilità*, Istituti di assistenza, aprile 1971, n. 230, p.233.

<sup>7</sup> Pati L., *L’educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia, 1990, p. 172-173.

possono tralasciare la riforma del diritto di famiglia del 1975 e la riforma sanitaria del 1978: la prima ha eliminato l'esclusivo potere del capofamiglia e ha rivalutato il ruolo della madre come corresponsabile della potestà sui figli, mentre la seconda ha istituito il sistema sanitario nazionale, con un organo centrale che fa a capo di tutte le strutture ospedaliere e con la divisione di competenze tra Stato, Regioni, Province e Comuni.

Intorno alla metà degli anni '70 si diffonde il paradigma della deistituzionalizzazione, sostenuto da personaggi di rilievo come Franco Basaglia, Goffman ed Erickson, che promuovevano la possibilità di rendere più dignitosi e umani i servizi sanitari ed educativi. Nei confronti dei minori allontanati dalla famiglia vi è stata una importante presa di coscienza sui bisogni affettivi e relazionali, che ha fondato la creazione di strutture con un ridimensionamento del numero di accolti e con un clima educativo di tipo familiare. Inoltre, queste nuove realtà tentavano di abbattere la barriera verso il mondo esterno che gli istituti avevano creato, cominciando ad instaurare rapporti sul territorio e a creare una rete di conoscenze e di confronto.

Così, nel ventennio delle riforme, sono sorte gradualmente molte nuove opere educative-assistenziali in varie zone d'Italia per rispondere al bisogno di accogliere minori, non solo orfani, fino alla maggiore età in un ambiente rassicurante, grazie alla volontà e sensibilità di gruppi di persone "dal basso" raccolti in associazioni e movimenti.

La legge 184 del 1983 è stata un punto di svolta nella storia della legislazione per i minori perché in essa si dichiara che "il minore ha diritto di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia". Tuttavia, nel caso in cui essa non sia ritenuta idonea, è previsto l'affidamento a una famiglia disponibile a mantenerlo o se non è possibile, l'articolo 2 afferma che "è consentito l'inserimento del minore in una comunità o, in mancanza, in un istituto di assistenza pubblico o privato". Una specificazione è quella sui bambini, infatti "per i minori di età inferiore a sei anni l'inserimento può avvenire solo presso una comunità di tipo familiare<sup>8</sup>". Quindi, nell'interesse superiore del minore, sono state adottate strategie di protezione che permettano la crescita in un ambiente sicuro, adatto alle esigenze della sua età e stimolante dal punto di vista relazionale, emotivo e cognitivo.

Gli anni '90 sono caratterizzati da varie riforme e leggi, tra cui la legge Bassanini sul decentramento amministrativo e la legge 285 del 1997 che prevede la realizzazione di diverse strutture di tutela dell'infanzia. In quest'ultima, all'articolo 4 si trova la dicitura "servizi di sostegno alla relazione genitori-figli di contrasto della povertà e della violenza, nonché misure alternative al ricovero dei minori in istituti educativo-assistenziali<sup>9</sup>". Da questo titolo si capisce

---

<sup>8</sup> L.n. 184/1983 "Diritto del minore ad una famiglia".

<sup>9</sup> L.n. 285/1997 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza".

che i principali problemi di quel periodo erano le situazioni di indigenza e la necessità di una dimora per i minori ospitati negli ex-istituti, orfani o allontanati dalla famiglia d'origine perché ritenuta motivo di pregiudizio.

Nell'anno 1999 viene emanato l'atto n. 375 della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano<sup>10</sup>, nel quale sono esemplificati i macrogruppi con cui differenziare i diversi tipi di comunità, ovvero:

2. le comunità di pronta accoglienza;
3. le comunità di tipo familiare e le comunità educative, ospitanti fino a 12 minori;
4. gli istituti, ospitanti più di 12 minori.

Dato che gli istituti sono stati soppressi grazie alla legge 149 del 2001 per la loro inadeguatezza, riporto la descrizione delle altre categorie:

*“Comunità di pronta accoglienza* Si intende la struttura che risponde alle emergenze, al pronto intervento, alla prima accoglienza, e che è in grado di rispondere con immediatezza ai bisogni urgenti e temporanei di ospitalità e tutela, per evitare l'esposizione dei minori a particolari fattori di rischio, in attesa dell'individuazione di soluzioni più adeguate da parte delle competenti autorità. L'attività di pronta accoglienza può essere collocata presso altri presidi residenziali per minori, nei quali vi sia una riserva di posti disponibili per l'emergenza. Altre denominazioni: comunità pronto intervento, comunità pronta emergenza, centro pronto intervento, emergenza, ecc.

*Comunità di tipo familiare* Si intende una struttura educativa residenziale che si caratterizza per la convivenza continuativa e stabile di un piccolo gruppo di minori con due o più adulti che assumono le funzioni genitoriali, offrono un rapporto di tipo familiare e per i quali la struttura costituisce residenza abituale. Le figure educative di riferimento possono essere affiancate e integrate da altro personale dipendente o convenzionato, volontario o obiettore, secondo le esigenze e le presenze del gruppo degli ospiti. Altre denominazioni: comunità di vita, casa famiglia, gruppo famiglia, focolare, ecc.

*Comunità educativa* Si intende una struttura educativa residenziale in cui l'azione educativa viene svolta da educatori professionali, pubblici o privati, dipendenti o in convenzione, laici o religiosi, che esercitano in quel contesto la loro specifica professione in forma di attività lavorativa. Si caratterizza per un numero più elevato di ospiti (comunque entro i 12), per l'articolazione in piccoli gruppi o unità d'offerta autonome (in caso di capacità recettiva superiore) per l'articolazione in turni di presenza del personale educativo. Altre denominazioni: gruppo appartamento, comunità di accoglienza, comunità alloggio, ecc.”

---

<sup>10</sup> Angeli A., *Classificazione delle comunità per minori*, Prospettive sociali e sanitarie, n. 6, 2002, p. 17-20.

Un importante stimolo alla creazione e al consolidamento dei servizi educativi è stata la legge 328 del 2000, che ha illustrato le indicazioni nazionali adeguate a mantenere uno standard educativamente qualitativo nel rispetto dei bisogni globali della persona.

L'anno seguente, la legge 149 ribadiva l'importanza dell'inserimento in comunità di tipo familiare, poiché "caratterizzate da organizzazione e da rapporti interpersonali analoghi a quelli di una famiglia"<sup>11</sup>. Nel decreto ministeriale 308 del 2001, si definisce che le comunità di tipo familiare e i gruppi appartamenti potranno accogliere fino a un massimo di 6 utenti e devono possedere i requisiti strutturali previsti i normali alloggi. Precisamente per le comunità per minori "gli specifici requisiti organizzativi, adeguati alle necessità educativo-assistenziali dei bambini e degli adolescenti, sono stabiliti dalla regioni"<sup>12</sup>.

Nel 2002 viene emanato l'atto n. 1402 della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano dal titolo "Adozione da parte della Conferenza Stato – Regioni dei criteri relativi agli standard minimi delle comunità di tipo familiare per i minori privi di ambiente familiare idoneo". Il documento contiene la distinzione tra comunità di tipo familiare e gruppo appartamento, specificandone alcuni aspetti: nella prima viene fissato il numero massimo di minori ospiti, cioè 6, e per la seconda tipologia di servizio si rinvia alla legge DM 308/01.

Oggi le comunità residenziali a livello giuridico e organizzativo presentano componenti di base uniformi a tutto il territorio italiano, ma anche particolarità, relativamente a denominazioni e specificazioni locali, apportate dalle Regioni, secondo i bisogni e le risorse locali. Inoltre nella sfera pedagogica-educativa, le comunità si differenziano per l'orientamento teorico di riferimento e il conseguente approccio educativo adottato, di ottica cattolica o laica.

Ripercorrendo la strada dell'evoluzione dei servizi educativi di tipo residenziale, ci si può accorgere di come la sensibilità e l'accoglienza nei confronti dei minori orfani e svantaggiati sia cambiata nel tempo e ha posto buone condizioni affinché molti ragazzi e ragazze possano riscattarsi e migliorare la propria vita grazie al perfezionamento della qualità in questi servizi.

---

<sup>11</sup> L.n. 149/2001 "Modifiche alla legge 184/83 ed al titolo VIII del primo libro del codice civile".

<sup>12</sup> DM 308/2001 "Requisiti minimi e organizzativi per l'autorizzazione all'esercizio dei servizi e delle strutture a ciclo residenziale e semiresidenziale, adottato a norma dell'articolo 11 della legge 8 novembre 2000, n. 328".

## 1.2. RISORSE PEDAGOGICHE E STRUMENTI FORMATIVI

Attualmente le comunità educative sono servizi che garantiscono al minore la residenza in un luogo sicuro e stabile e sono caratterizzate da: un numero ridotto di accolti e di educatori che si alternano, un clima di tipo familiare, la relazione asimmetrica tra educatore e minori e la progettazione personalizzata. Per Pati le comunità sono da “intendere come spazio vitale in cui ci si confronta (e ci si scontra) con il mondo reale”<sup>13</sup> e infatti la sua specificità è “soddisfare le istanze della personalizzazione e della socializzazione minorile”<sup>14</sup>.

La prima risorsa della comunità educativa è il minore, il soggetto che l’educatore incontra, con tutta la sua natura unica e irripetibile, la sua storia individuale e familiare, i suoi interessi e sogni, il suo modo di sentire, di apparire e di agire, ecc.

Di cosa ha bisogno il minore che viene accolto in una comunità di minori? Riporto questa citazione, che a mio avviso dice tutto: “l’io, per manifestarsi in tutta sicurezza, ha necessità di essere accettato e amato, accolto per quello che è e sostenuto, ha bisogno di cogliersi soggettività destinataria di sinceri messaggi di fiducia e speranza”<sup>15</sup>. La comunità diventa così “spazio relazionale, che permette ai ragazzi di guardare a sé e alle proprie storie con occhi diversi”<sup>16</sup>, per accettarle e riprendere a vivere con lo slancio di poter scoprire chi si è e a cosa si è chiamati, insieme ad adulti interessati, attenti e fiduciosi.

Per ogni soggetto accolto, le comunità educative residenziali si avvalgono in modo personalizzato dei diversi strumenti formativi: i soggetti interni alla comunità e la rete di rapporti nel territorio, lo spazio della comunità, il tempo della residenzialità e la relazione educativa che si instaura tra i soggetti minori e con le figure educative. Ora li esporrò nei dettagli.

### 1.2.1. I soggetti

#### 1.2.1.1. L’educatore

In primo luogo la comunità è composta dai soggetti che vi operano nelle loro diverse funzioni, l’educatore e l’équipe pedagogica completa, il coordinatore, il gruppo amministrativo del servizio e gli altri soggetti in relazione: la famiglia d’origine, la trama relazionale con gli altri soggetti locali, come i servizi territoriali con la figura dell’assistente sociale e i vari esperti (psicologo, psicoterapeuta, medico e altri).

---

<sup>13</sup> Pati L., *L’educazione nella comunità locale*, op. cit., p. 226.

<sup>14</sup> Ivi, p. 222.

<sup>15</sup> Rossi B., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e pensiero, Milano, 2014, p. 13.

<sup>16</sup> Ivi, p. 72.

Bertolini evidenzia la presenza rilevante dell'educatore perché essa diventa un "essere l'esperienza dell'altro, che significa fargli sperimentare sia che l'altro che può essere disponibile ad accoglierlo e a comprenderlo, sia metterlo di fronte al fatto che l'alterità è un vincolo da riconoscere e accettare"<sup>17</sup>. L'educatore è lo strumento privilegiato dell'educazione in comunità perché attraverso il suo essere adulto e il suo agire trasmette ciò che aiuta il minore a crescere: egli infatti offre la sua presenza costante, offre sostegno, ascolto e comprensione, è aperto, aiuta a risvegliare i sogni e i desideri, pone dei limiti, condivide momenti di gioia e tristezza, di euforia e di rabbia del minore, cerca di mediare i conflitti, di dare risposte calibrate all'età dell'educando e spiegarli i suoi errori valutando i comportamenti e non la persona in sé. Bisogna però fare un chiarimento di fondo, visto che "nessuno nasce educatore. La capacità di educare un bambino non è innata: è frutto di apprendimento". Pati argomenta che nel passato molti adulti, senza formazione, hanno educato le generazioni successive con il "buon senso" e trasmettendo la cultura, le conoscenze e le risoluzioni a problemi evoluti di quell'epoca. Sicuramente queste persone hanno avuto buone intenzioni e intuizioni grazie ai loro stili educativi e ai loro metodi particolari, ma chi oggi lavora come educatore necessita di una adeguata formazione pedagogica e di un allenamento personale per le competenze progettuali, relazionali con i minori, le loro famiglie e gli altri servizi, oltre a competenze pratiche da mettere in gioco come talenti. Naturalmente non si vuole trascurare "il fattore vocazionale, le qualità umane della persona interessata"<sup>18</sup>, ma si mette l'accento sul fatto che da sole non formano una professionalità globale.

Il lavoro educativo in una comunità per minori, in effetti, possiede una forte connotazione relazionale e comunicativa, ma ancora prima di questo, esso rimanda alla persona e alla personalità dell'educatore, a come si pone e si presenta, con le sue doti e passioni, ma anche con i suoi difetti e limiti. Come afferma in modo chiaro Guardini, nell'educazione "il primo fattore è ciò che l'educatore è; il secondo è ciò che l'educatore fa; solo il terzo è ciò che egli dice"<sup>19</sup>. Quindi, è importante che l'educatore sia formato, nel senso che si sia autoeducato ad essere autentico e umano, proprio perché il rapporto con l'altro di cui si prende cura può colpirlo profondamente e provocare reazioni molto diverse secondo il temperamento della persona. Postic scrive che "l'educatore è riportato a se stesso, alle sue esperienze emotive, ai suoi fantasmi; il bambino, l'adolescente accede al sentimento d'identità venendo riconosciuto dall'altro" e poco dopo che "ciascuno intraprende un'opera di trasformazione di sé, grazie ad

---

<sup>17</sup> Bertolini P., Caronia L., op. cit., p. 155

<sup>18</sup> Pati L., *L'educazione nella comunità locale*, op. cit., p. 270.

<sup>19</sup> Guardini R., *Le età della vita*, Feltrinelli, Milano, 2011, pag. 31

un processo di slancio verso l'altro e di ritorno a sé<sup>20</sup>. Inoltre Rossi rimarca il fatto che “l'incontro educativo chiede a chi educa un rapporto autentico con se stesso, la maggiore consapevolezza possibile di sé, un compiuto sapere di sé, la ridefinizione di sé<sup>21</sup>. All'educatore non occorrono accurate conoscenze scientifiche, ma occorre conoscere se stesso e imparare a rapportarsi sempre meglio con il minore nell'istante, per realizzare il suo compito che non è quello di “dare risposte a tutte le domande, ma di saper suscitare grandi domande<sup>22</sup>. All'educatore è chiesta perciò una conoscenza di sé, chiarezza personale su chi è, sui suoi valori e ideali, sulle sue abilità, una capacità riflessiva sul senso del suo educare, una coscienza umile che diventi sempre più attenta al lato umano del singolo e tenace di fronte alle situazioni che sembrano avverse all'azione educativa. Inoltre, per non incorrere nel burn-out, l'educatore ha bisogno di uno spazio personale in cui rigenerarsi, staccarsi dalle questioni del lavoro educativo e riprendere il filo con se stesso. Aver cura di sé per Mortari significa “assumersi il compito di dare forma alla propria esistenza”, “aver cura dell'anima<sup>23</sup> nel senso di vita emotiva, e anche “occuparsi del proprio pensare e del proprio sentire per conoscersi e trasformarsi<sup>24</sup>. Infatti la relazione tra cura e riflessione aiuta l'educatore a conoscersi, a “esaminare i propri modi d'essere nelle differenti situazioni<sup>25</sup> e trovare “il logos dell'esperienza, la verità di quel che si fa, trovare il senso del proprio agire così da ordinare il proprio fare attorno a una misura di senso<sup>26</sup>. La conoscenza di sé e la riflessione permettono all'educatore di approcciarsi in modo maggiormente autentico all'educando e poter insegnargli a sua volta ad aver cura di sé. Musaio esprime questa duplicità dell'educatore, scrivendo che i tratti di un cammino formativo si delineano come un “partire da se stessi” e finire cercando di “non preoccuparsi di sé<sup>27</sup>, nel senso di non finire con se stessi perché la meta dell'educazione è un'altra. Infatti, nei contesti educativi cambiano molti aspetti e risorse, “ma quelle più importanti restano il cuore e la mente di educatori adulti che continuano, nonostante tutto, a credere nel proprio lavoro e nelle possibilità di crescita e sviluppo dei minori loro affidati<sup>28</sup>.”

Tutti questi aspetti riguardano l'essere di un educatore, però, non può essere dato una volta per tutte, ma è posto in un cammino di ricerca e scoperta attraverso il percorso educativo con l'altro e perciò si intreccia alla vita personale. Il lavoro educativo infatti è un lavoro particolarmente

---

<sup>20</sup> Postic M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando editore, Roma, 2001, p. 200-201.

<sup>21</sup> Rossi B., *Intersoggettività e educazione: dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1992.

<sup>22</sup> D'Onofrio E., Trani A., *Minori in comunità: accoglienza, educazione efficace e professionalità*, Aracne, Roma, 2011, p. 22.

<sup>23</sup> Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano, 2009, p. 13.

<sup>24</sup> Ivi, p. 150.

<sup>25</sup> Ivi, p. 151.

<sup>26</sup> Ivi, p. 150.

<sup>27</sup> Musaio M., *L'arte di educare l'umano*, Vita e pensiero, Milano, 2013, p. 135.

<sup>28</sup> Maurizio R., Piacenza V., *Stanze di vita. Crescere in comunità d'accoglienza*, Guerini e associati, Milano, 2011, p. 55.

umano, vicino ai problemi materiali ed esistenziali delle persone: questo è molto positivo perché nelle relazioni è messo in gioco tutta l'identità, l'ideale e il desiderio di felicità dell'uomo, ma può essere anche motivo di sofferenza. Può succedere quando si prende tanto a cuore qualcuno che vive situazioni tragiche e complesse davanti a cui ci si sente impotenti, o quando si vede che tutto il proprio fare e la propria cura non ha effetto sull'altro o quando ci si sente ostacolati dai colleghi o da altre figure esperte dell'équipe o sul territorio. "Accompagnare così le persone rappresenta per l'educatore un'esperienza di dolore, prima che professionale"<sup>29</sup>, ma Colombo evidenzia che "il problema non è quello di sforzarsi di non sentire più, è bensì quello di tenere sotto controllo la forte esposizione emotiva, prendendo quella «giusta distanza» di cui la dimensione professionale necessita"<sup>30</sup>. La giusta distanza o discrezione è un atteggiamento difficile da definire nel lavoro educativo, ma in effetti è una capacità che aiuta l'educatore ad equilibrare il coinvolgimento nella vita dell'altro e il distacco perché, in ogni caso, quel bambino non è suo, non lo possiede e perciò può solo essere presenza vicina, evitando di farsene carico come se fosse suo figlio.

A questo punto concludo questa parte sull'essere dell'educatore con due citazioni splendide, che secondo me riassumono la relazione tra sé e l'altro, nella mescolanza di ricchezza e tragicità dell'accompagnare l'altro nella sua vita, al contempo camminando nella propria. Postic scrive che "ogni educatore ha la passione di vivere, ed anche il desiderio di far vivere e dirigersi con altri verso l'avvenire"<sup>31</sup>, e parlando dell'interiorità, Spranger afferma che "l'educatore autentico non è mai soddisfatto di sé e prova un'insoddisfazione che sorge dal centro etico della sua natura...rimane sempre in cammino, accompagnato dalla nostalgia e da una segreta speranza"<sup>32</sup>. La speranza è ciò che anima l'educatore a continuare il suo lavoro, poiché si rende conto di non poter pretendere grandi cambiamenti, ma spera di aver lasciato, con parole e fatti, una traccia nella vita dell'altro, che poi camminerà da solo e nel cuore spera che troverà il senso della sua vita.

### *1.2.1.2. L'équipe pedagogica*

L'educatore fortunatamente non è solo ad operare con i minori e a relazionarsi con loro nella quotidianità, ma è inserito nell'équipe pedagogica, che è il luogo principale per il confronto e il dialogo con il coordinatore o comunque la figura del responsabile e gli altri educatori. L'équipe permette di affrontare la situazione di ogni minore con uno sguardo più ampio e

---

<sup>29</sup> Babolin L., Bartellini S., Figini C., Gabrelli G., Izzo G., Toffanin J., *Il sapere e il sapore. Le comunità di accoglienza per minori*, Ancora Arti Grafiche, edizioni Paoline, Milano, 2000, p. 144.

<sup>30</sup> Colombo G., Cocever E., Bianchi L., *Il lavoro di cura: come si impara, come si insegna*, Carocci, Roma, 2005, p. 26-7.

<sup>31</sup> Postic M., op. cit., p. 201.

<sup>32</sup> Spranger E., *La vita educa*, La Scuola, Brescia, 2004, p.83.

globale, poiché ogni educatore porta il suo pezzo di osservazione, di relazione e di analisi. Può succedere che l'équipe diventi anche terreno di scontro di pensieri e opinioni differenti, ma questo fatto non può essere riversato nel contesto comunitario, anzi, la capacità degli educatori è mettere al centro l'interesse del minore.

Triani e Salterini scrivono che “è necessario sviluppare nelle comunità, anziché un'enfasi sul progetto, una forte coesione tra gli operatori riguardo ai modelli culturali, ai valori, alle concezioni di famiglia e di infanzia e ai relativi strumenti educativi che si intendono utilizzare”<sup>33</sup>. Infatti, il rapporto con i colleghi è determinante sia per conoscersi e sostenersi nei piccoli e grandi problemi della comunità, sia nel rapporto con i minori, in cui si cercano di limitare le diatribe private tra educatori, che creerebbero divisioni interne e preferenze diseducative.

Gli educatori di un'équipe si aiutano soprattutto in due elementi, descritti da Tibollo: la condivisione degli obiettivi comuni, relativi sia al progetto educativo di comunità sia al P.E.I. e la condivisione dei metodi educativi, in modo da essere uniti nella coerenza educativa con i ragazzi e non lasciare che ogni educatori si affidi all'impulso volontaristico che è inconcludente.

#### *1.2.1.3. La comunità territoriale*

I soggetti della comunità sono anche quelli che risiedono sul territorio circostante, come istituzioni, associazioni, parrocchie, luoghi di ritrovo e di visita (cinema, musei), gruppi, volontari e singole persone. I principali servizi con cui la comunità interagisce sono le famiglie, il Tribunale per i Minori, i Servizi Sociali, le scuole di tutti i gradi e le maestre di sostegno, le Università, le associazioni e tutti possono concorrere alla creazione di una buona qualità di vita e di benessere della popolazione.

La rete di relazioni è una grande conquista e un vantaggio per una comunità, primo perché dà la sicurezza di poter contare su enti e persone fuori dalla sua struttura in caso di bisogno e secondo perché proprio quei contesti sono ulteriori occasioni in cui uscire, sfidarsi e in cui crescono rapporti e interessi degli educatori e dei ragazzi. L'insieme di soggetti del territorio è il ponte tra il “dentro” e il “fuori” della comunità e grazie ad esso si genera un'ottica di interdipendenza positiva, di scambio e reciprocità, di collaborazione e sostegno in vista dei bisogni locali che vengono recepiti e a cui si risponde con servizi e interventi prevalentemente personalizzati.

Il lavoro di rete ha due peculiarità interessanti: in primo luogo riunisce professionisti appartenenti a diverse discipline e organizzazioni e in secondo luogo la dinamica relazionale è

---

<sup>33</sup> Triani P., Santerini, *Pedagogia sociale per gli educatori*, Milano, 2007, pag. 133.

in continua trasformazione. In ogni situazione particolare i rapporti interni vengono ridefiniti e ricostruiti in base agli obiettivi a breve, medio e lungo termine pianificati dai partecipanti e alle loro necessità pedagogiche, strutturali e organizzative. La rete “costringe” tutti i soggetti operanti sul territorio ad uscire dal proprio servizio e aprirsi al resto della comunità territoriale che è presente, come risorsa, in un’esperienza di condivisione e reciprocità che arricchisce.

A proposito della rete, Pati sottolinea l’importanza della differenziazione dei ruoli e degli approcci disciplinare, in modo da costruire un quadro globale il più possibile completo e perciò analizza l’*équipe* nelle sue tre componenti fondamentali: pedagogica, psicologica e dei servizi sociali.

Alcune competenze riguardano due discipline dell’*équipe* (ad esempio il pedagogo e lo psicologo si occupano dello sviluppo affettivo, cognitivo e sociale, l’assistente sociale e il pedagogo trattano temi di vita domestica e scolastica), altre invece competono a tutti i ruoli e le discipline (la discussione su un caso, determinazione dell’intervento e sua valutazione). Purtroppo oggi il pedagogo risente di un mancato riconoscimento professionale nella società e di una determinante dipendenza dalle



decisioni degli assistenti sociali e dalle diagnosi psicopatologiche. Comunque, il pedagogo resta la figura che “orienta, coordina, sostiene, controlla l’andamento dei progetti educativi pertinenti ai singoli casi, diventando così un esperto capace di partecipare alla formazione in servizio degli educatori”<sup>34</sup>.

Triani considera tre macro-operazioni: pensare in rete, pensarsi in rete e interagire in rete. *Pensare in rete* è concepire il proprio lavoro “all’interno di una rete di rapporti, di interventi”, *pensarsi in rete* è sentirsi uno dei “nodi” della rete e infine *interagire in rete* significa valutare ogni azione come “frutto di investimento anche sul lavoro altrui”<sup>35</sup>.

#### 1.2.1.4. Le famiglie

Un “nodo” rilevante della rete è la famiglia d’origine nel minore, con cui si cerca di lavorare parallelamente all’educazione del minore nella comunità. La coordinatrice del servizio e i Servizi Sociali conoscono i genitori e li incontrano periodicamente, decidono con che

<sup>34</sup> Pati L., *L’educazione nella comunità locale*, op. cit., p. 264.

<sup>35</sup> Triani T., *Sulle tracce del metodo. Educatore professionale e cultura metodologica*, ISU Università Cattolica, Milano, 2002, p. 90.

frequenza, come e dove organizzare gli incontri protetti e i ritorni a casa del bambino o del ragazzo e si impegnano a instaurare con loro un rapporto di fiducia reciproca e collaborazione. La frequente difficoltà che gli educatori incontrano è il fatto che la famiglia problematica non migliora nel tempo e questo ha molteplici conseguenze manifeste. Il minore che rientra in comunità dopo qualche giorno a casa, si mostra più rigido e nervoso di quando è partito: questo comportamento spesso è dato dal contrasto tra l'educazione ricevuta in comunità e lo stile di vita della famiglia, che, se ancora inadeguato, rischia di far retrocedere il minore dai miglioramenti della vita in comunità. Questo fatto rende molto difficile agli educatori pensare alla possibilità di progettare un rientro a casa alla fine del percorso educativo in comunità. L'uscita dalla comunità deve essere realizzata in modo da permettere al minore di vivere con una certa stabilità e serenità tutto ciò che ha imparato di sé, dell'adulto, delle relazioni e dei compiti manuali nei tempi quotidiani.

Nel caso più problematico, tra gli educatori di comunità emerge "la tendenza a porsi in una situazione di rivalità e di competizione con la famiglia naturale"<sup>36</sup> e questo fatto è molto impegnativo da gestire a livello emotivo e relazionale e da risolvere, evitando di "sballottare" il minore da un posto all'altro e di non dargli un luogo sociale preciso in cui ricominciare una vita.

Infatti Cancrini, supervisore in un servizio per famiglie a Palermo, afferma che a volte è davvero difficile rinunciare a quello che lui chiama "sogno grandioso del ritorno"<sup>37</sup>. Di fatto succede spesso che nei documenti di rilevazione e osservazione del minore e della sua famiglia, non siano presenti veri motivi per inserirli in una comunità, ma dato che la situazione non è sufficientemente grave per dichiarare l'adottabilità, i servizi territoriali tendono a scegliere l'opzione della comunità. Dal canto suo, la comunità accetta e accoglie i minori, anche in queste condizioni complesse e probabilmente irrecuperabili, ma comunque il problema della famiglia d'origine riemerge pesantemente nel momento della dimissione e a quel punto la scelta è ancora più difficile. Le alternative al ritorno a casa sono: l'affidamento familiare, e in seguito l'adozione, che richiede procedimenti piuttosto lunghi oppure la creazione di gruppi appartamento per giovani maggiorenni, accompagnati da alcuni educatori in una vita semi-autonoma.

---

<sup>36</sup> *Educare in comunità: progetto educativo e qualità dell'intervento*: atti del convegno Firenze, 30-31 marzo 1992, p. 170.

<sup>37</sup> Ivi, p. 171.

### 1.2.2. Il contesto

Parlando di territorio mi collego subito al fattore contestuale dell'educazione per tematizzare lo scopo degli educatori della comunità educativa nei confronti di ogni ragazzo che viene accolto: farlo sentire “a casa” e aiutarlo a misurarsi con la realtà esterna.

Il primo scopo sembra banale, ma davvero l'accoglienza è una modalità di vita determinante per ambientarsi nella nuova casa e perciò ha molte ripercussioni nella vita quotidiana e nel percorso di crescita dei minori. Educare prima di tutto è accogliere e “gli spazi, i tempi e i gesti quotidiani costituiscono il substrato necessario all'incontro tra le persone che formano la comunità”<sup>38</sup>. Accogliere infatti significa soprattutto far sentire l'altra persona un valore per come è e partendo da questo accogliere è riconoscere le somiglianze e le differenze, rispettandosi a vicenda. A questo scopo la comunità è il luogo privilegiato per il minore proveniente da un nucleo familiare problematico, in quanto è luogo piccolo e familiare, è “luogo di respiro” e “spazio di normalità”<sup>39</sup>.

La riflessione sullo spazio sociale si è sviluppata in certe teorie psicologiche grazie agli studi sulla prossemica, ma non esiste ancora un modello di “spazio educante” e una teoria dello spazio per le scienze dell'educazione. Lo spazio educativo nel corso della storia è stato significato in modo molto diverso, secondo l'ottica pedagogica di base e la prassi educativa proposta e questo fa emergere alcuni spunti utili, anche se difficilmente generalizzabili. Gennari denota i caratteri di oggettività e soggettività pedagogica: lo spazio è di carattere oggettivo quando è oggetto di attenzione e riflessione pedagogica ed è di carattere soggettivo, qualora attraverso di esso vengano trasmessi certi messaggi che influiscono sull'esperienza percettiva, individuale, emotiva e culturale dei minori. “Lo spazio in situazioni educative è perciò sempre un sistema di significazione, ma non sempre si lascia essere un sistema di comunicazione”<sup>40</sup> poiché la capacità comunicativa dipende da chi emette il messaggio, cioè l'educatore, dalla modalità che ha scelto e dal suo destinatario, l'educando.

L'architettura degli spazi, la modalità di disposizione degli oggetti, i colori e altri aspetti di design all'interno della comunità sono decisivi nel creare un clima, un'atmosfera di accoglienza, di apertura e intimità aiutando così il minore ad “ambientarsi” appunto, ovvero abituarsi a una vita diversa in un luogo inizialmente estraneo. Oltre al valore concreto dei luoghi fisici, è importante il loro significato simbolico, inteso come identità, valori e proposta di un modo di stare ed esserci, di stare insieme, che costruisce la percezione di sé di ogni soggetto che vi abita. “La comunità è un luogo comune, un luogo inestricabilmente fisico e relazionale

---

<sup>38</sup> Babolin L., Bartellini S., Figini C., Gabrelli G., Izzo G., Toffanin J., op. cit., p. 74.

<sup>39</sup> Maurizio R., Piacenza V., op. cit., p. 175.

<sup>40</sup> Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Roma, 1988, p. 31.

a un tempo, un luogo mentale ed emozionale”<sup>41</sup> e perciò l’ambiente educativo può diventare espressione di sé, ad esempio lasciando libertà al minore di personalizzare il suo spazio della camera da letto, in cui possa proiettare gusti, preferenze e desideri. Gli spazi educativi non devono essere monolitici e vuoti, ma flessibili, vivaci e pratici per gli spostamenti, soprattutto nei servizi residenziali, nel tentativo di ricreare un caldo ambiente familiare, in cui il ragazzo si può sentire accolto personalmente e amato.

In pratica gli spazi educativi servono per essere vissuti e imparare a vivere insieme agli altri, sono anche definiti “spazi di cura” da Vanna Iori, cioè “dove ci si lascia toccare dalla presenza degli altri”<sup>42</sup> e non si perde nulla nell’aiutare l’altro, ma ci si arricchisce reciprocamente. Varie azioni, più o meno quotidiane, come riordinare, pulire, rispettare gli spazi propri e altrui, creare e reinventare gli spazi, possono veicolare ai ragazzi la concretezza della cura di sé e del luogo in cui si abita, portando alla luce il loro desiderio di bellezza, vedendo come si sentono meglio in un posto “bello”.

A monte di tutte le riflessioni pedagogiche sullo spazio in un servizio educativo, vi è la scelta di una struttura e già in questo momento la valutazione spaziale ha un peso rilevante secondo le necessità concrete ed i messaggi che si vogliono comunicare. Due elementi significativi per scegliere una struttura sono “l’adeguatezza della casa e l’integrazione di questa al territorio”<sup>43</sup>. Parafrasando, la struttura di un servizio educativo deve essere idonea a rispondere al bisogno di abitare di un piccolo nucleo di persone, offrendo spazi indispensabili e comunitari, spazi personali, oltre ad impianti a norma e arredi adatti all’età e alle esigenze dei minori, e dall’altro versante deve ben inserita nel territorio in cui si trova. Ciò mette bene in luce il fatto che la comunità educativa non è ripiegata in se stessa a ricercare il bene dei ragazzi con le sue sole risorse, come era l’istituzione totale in passato, ma che è aperta alla comunità territoriale, tramite rapporti con persone e gruppi, scambi di informazioni e collaborazioni che promuovono la qualità di vita e il benessere di tutti i cittadini. Nell’ottica di apertura, uno scopo della comunità educativa è l’incremento del senso di appartenenza e questa intenzione include l’atto di “dare modo alla persona di divenire la persona che è”<sup>44</sup>, sfruttando tutte le risorse disponibili, dato che il contesto, con le sue possibilità e i suoi simboli, incide fortemente nella formazione dell’identità.

La comunità educativa intende accompagnare il ragazzo a vivere e agire adeguatamente nell’ambiente esterno, ma rendendosi conto che esso “non essendo sempre educativo, è

---

<sup>41</sup> Babolin L., Bartellini S., Figini C., Gabrelli G., Izzo G., Toffanin J., op. cit., p. 74.

<sup>42</sup> Iori V., Rampazi M., *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Editore Unicopli, Milano, 2008, p.218.

<sup>43</sup> Tibollo A., *La comunità per minori: un modello pedagogico*, Franco Angeli, Milano, 2015, p. 90.

<sup>44</sup> Babolin L., Bartellini S., Figini C., Gabrelli G., Izzo G., Toffanin J., op. cit., p. 73.

necessario che l'educatore sappia leggerlo bene e impiegarlo al fine della promozione del soggetto<sup>45</sup>, cioè assumendo il ruolo di mediatore. Grazie al sostegno dell'educatore e alla libertà che viene data al ragazzo allo scopo di responsabilizzarlo, gli apporti della realtà, se gestiti intelligentemente, possono davvero incrementare il campo di esperienze del minore e favorire la sua conoscenza di sé, la sua crescita in termini sociali, relazionali e culturali.

### **1.2.3. La quotidianità**

In terza istanza, accanto alla dimensione spaziale, ciò che connota la vita in comunità è il tempo, la dimensione dell'ordinarietà della giornata, cioè la routine che, per essere formativa, necessita di schemi d'azione sia stabili sia flessibili e di una figura adulta che guida i minori nelle varie attività con un'attenzione particolare ad ognuno, pensandolo nella sua storia. La quotidianità è il tempo in cui “si può veramente raggiungere la finalità primaria su cui poggia tutto il processo preventivo-riparativo: accostare i minori a valori orientativi della crescita”<sup>46</sup>.

Fino all'età dell'obbligo, la frequenza scolastica occupa buona parte della vita del minore e quindi l'équipe pedagogica della comunità si impegna nell'accompagnarlo nel percorso, comunicare periodicamente con gli insegnanti e favorire il suo apprendimento, cercando di aiutarlo a cogliere il suo modo di imparare e a conoscersi attraverso ciò che studia, soprattutto le materie preferite.

Nei tempi extrascolastici all'esterno della comunità, il minore può praticare un'attività espressiva e sportiva e coltivare le proprie passioni, come l'équipe pedagogica e i servizi sociali ritengono più opportuno, e infine partecipa periodicamente agli incontri con gli esperti (psicologi e altre figure): è un tempo personalizzato e calibrato per ogni ragazzo, secondo e i suoi interessi e le sue abilità.

Comunque, “il cuore dell'azione educativa della comunità sta nella capacità di vivere la giornata, nella capacità di dare un senso a ciò che avviene, di orientare e significare ciò che quotidianamente si fa. La quotidianità della vita, in comunità, è fatta di gesti comuni e consueti; sono gesti meditati e comunque autentici, finalizzati all'imparare a fare e all'imparare a essere”<sup>47</sup>.

Sulla scansione temporale nella comunità, Bastianoni afferma che “è organizzata secondo modalità e tempi necessari a regolare trascuratezza e smodatezza di comportamenti e abitudini che si sono sedimentate in un'infanzia derubata dalla presenza calda e rassicurante di figure

---

<sup>45</sup> Portera A., Böhm W., Secco L., *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*, Utet, Torino, 2007, p. 17.

<sup>46</sup> Pati L., *L'educazione nella comunità locale*, op. cit., p. 301.

<sup>47</sup> Babolin L., Bartellini S., Figini C., Gabrelli G., Izzo G., Toffanin J., op. cit., p. 75.

genitoriali sufficientemente buone<sup>48</sup>. In effetti per un bambino che ha vissuto l'infanzia privo o con ambivalente organizzazione temporale definita dagli adulti, una necessità importante è imparare a vivere il tempo, capendo cosa si può fare in un dato momento e cosa no. In questo senso è bene stabilire poche e chiare regole e comunque mantenere una buona flessibilità, perché “le regole sono uguali per tutti, ma non tutti sono uguali”<sup>49</sup>, quindi è importante contestualizzare il minore coinvolto e la situazione.

All'interno della comunità, solitamente sono presenti orari fissi, ma non rigidissimi, per la sveglia, le attività, le docce, i pasti, i compiti, mentre altre attività sono comunque collocate in un giorno o momento determinato della settimana, ad esempio le pulizie, la serata dell'uscita, la riunione di comunità, la proiezione del film e altre. Saltuariamente vengono organizzate anche attività stra-ordinarie, come uscite, momenti di gioco e sport, la preparazione di un cibo particolare, ecc. Per gli educatori l'organizzazione del tempo è uno strumento utile per “facilitare legami di appartenenza al contesto, per riconoscere la soggettività del singolo, per aiutare i ragazzi a sviluppare una dimensione progettuale basata sulla predisposizione e il raggiungimento di piccole tappe concrete”<sup>50</sup>. Giuseppe Bini al convegno di Firenze del 1992 racconta che alcuni momenti sono davvero interessanti da svolgere con il minore: l'azione di fare la spesa insieme, in cui emergono molte variabili, rappresentazioni e relazioni, oppure il momento della cucina, “dove si possono accumulare tantissimi dati, impressioni, emozioni che ci restituiscono la dimensione del ragazzo, le sue capacità e le sue potenzialità, il piacere di fare le cose per sé e per gli altri ospiti della comunità, il gustarle, il riceverne una valutazione”<sup>51</sup>.

Il ritmo del tempo è un fattore regolativo e protettivo per il minore, perché può aiutarlo “nella misura in cui svolge una funzione strutturante nei confronti del Sé e delle competenze sociali e cognitive del soggetto”<sup>52</sup>. Esso conferisce un forte segnale di cura da parte di chi l'ha pianificato perché il minore percepisce di non essere mai abbandonato a se stesso, ma che il suo tempo viene guidato e quindi lui può essere più sicuro, perché inserito in una regolarità che pian piano interiorizza e diventa familiare. Il tempo dell'aver cura unisce passato, presente e futuro, attraverso il bagaglio di vissuti che ognuno si porta appresso ed è proiettato alle possibilità di scelta e al proprio poter-essere, con la consapevolezza dei limiti che possono ridimensionare il nostro agire, modificandolo dalla nostra idea iniziale. Perciò all'educatore è chiesto di “stare nel cambiamento”<sup>53</sup>, cioè vivere l'incertezza e la tensione ideale del cambiamento, aiutando

---

<sup>48</sup> Bastianoni P., *Interazioni in comunità: vita quotidiana e interventi educativi*, Carocci, Roma, 2000, p. 44.

<sup>49</sup> Maurizio R., Piacenza V., op. cit., p. 25.

<sup>50</sup> Babolin L., Bartellini S., Figini C., Gabrelli G., Izzo G., Toffanin J, op. cit., p. 72.

<sup>51</sup> *Educare in comunità: progetto educativo e qualità dell'intervento*, op. cit., p. 118

<sup>52</sup> Bastianoni P., op. cit., p. 250.

<sup>53</sup> Iori V., Rampazi M., op. cit., p. 194.

l'altro a “tornare a decidere della propria vita e del proprio futuro in autonomia, e imparare/reimparare a farlo, è un altro momento della strada verso la propria matura riconoscibilità”<sup>54</sup>.

Il tempo quotidiano comprende imprevisti e sorprese, attese e momenti di noia, momenti di compagnia e di solitudine: tutte esperienze utili per un minore in crescita, che si può accorgere del valore del tempo, organizzato e libero, solo vivendolo. Nei momenti di solitudine, il minore può sentire la fatica del vivere lontano dalla famiglia, temendo di non essere voluto e amato da qualcuno della comunità e convincendosi così di non valere nulla, ma è davvero importante in quei casi che possa sperimentare la presenza di una compagnia accanto a lui, nella gioia e nelle difficoltà.

Per favorire la buona crescita del minore, un'indicazione importante per il caregiver è di far sentire la sua presenza nella quotidianità, non riempire eccessivamente il tempo del minore, perché possa avere dei momenti liberi in cui decidere cosa fare e in cui possa trovare silenzio e privacy, riconoscendogli il bisogno di normalità e rilassamento.

#### **1.2.4. La progettazione pedagogica e la metodologia educativa**

La progettazione pedagogica di una comunità consiste di fatto nell'esplicazione dell'orientamento valoriale e ideale a cui il servizio decide di tendere e il “come” vuole educare, cioè come esso si concretizza in forma di metodi educativi nell'agire educativo quotidiano.

Tibollo parla del progetto di comunità come ciò che raccoglie “l'intenzione, il fine pedagogico e gli obiettivi specifici del suo esistere con competenze, abilità, assunti teorici, ma anche con un insieme di aspetti organizzativi e valutazionali”<sup>55</sup>. Il progetto di comunità esprime la cornice del servizio ed è rilevante poiché “ogni progetto pedagogico nasce da un progetto di società”<sup>56</sup>, quindi non è slegato dall'ambiente circostante e dai suoi vari livelli, ma ne è riflesso concreto e ideale qualitativo.

Per ogni minore accolto nella comunità, viene creata una cartella con tutte le sue informazioni sanitarie, sociali e scolastiche e un P.E.I. (Progetto Educativo Individualizzato), che “consente di dirigere le azioni educative dell'équipe pedagogica in modo intenzionale e di realizzare a pieno tutti quei principi già espressi nella dimensione del soggetto, co-costruendo un significativo percorso educativo, non calato dall'alto”<sup>57</sup>. Il progetto individualizzato è scritto dall'équipe interna in collaborazione con i servizi sociali e riporta la descrizione del minore e

---

<sup>54</sup> Ibidem.

<sup>55</sup> Tibollo A., op. cit., p. 87.

<sup>56</sup> Postic M., op. cit., p. 30.

<sup>57</sup> Carta dei servizi “Comunità educativa K<sup>2</sup>”, 2013, p. 18.

del suo nucleo familiare, alcune caratteristiche psicologiche e caratteriali osservate, le competenze possedute e da sviluppare e infine gli obiettivi a breve, medio e lungo termine attraverso una serie di tappe, correlate di metodi, strategie e mezzi.

Grazie all'analisi della situazione di partenza, a livello biologico, psicologico, familiare e sociale di ogni minore, l'équipe può elaborare un progetto di percorso perché esso “fa appello al volere dell'educando, alle sue facoltà cognitivo-volitive, che presiedono allo strutturarsi delle capacità di scelta e di autodeterminazione”<sup>58</sup>. Paradiso ha sintetizzato la costruzione del progetto in queste fasi: la ricognizione delle risorse disponibili in comunità, l'analisi della domanda, la presa in carico, l'elaborazione di un programma e infine la verifica in itinere<sup>59</sup>. Solitamente dopo la presa in carico, il coordinatore e gli educatori sono impegnati in un periodo di osservazione iniziale del minore e della sua famiglia, che poi si traduce nel programma, nel senso di percorso, che verrà in seguito validato o aggiornato alle riunioni d'équipe secondo gli stimoli e le occasioni che si pongono come ulteriori fattori di crescita per il minore, e perciò risultano importanti da cogliere.

Nella fase di osservazione, gli educatori possono adottare il criterio dell'educabilità, cioè la valutazione della disposizione del soggetto ad essere educato e aiutato a crescere. Nel corso della storia, questo concetto pedagogico è stato ampiamente analizzato in varie visioni: una visione pessimistica, in cui l'uomo era irrimediabilmente condotto al fato, e dall'altra parte i filosofi e i pedagogisti ottimisti affermavano che l'individuo è libero quando possiede la conoscenza e la volontà. Attualmente esiste la posizione intermedia, cioè la visione realista dell'educabilità, che considera sia opportunità sia limiti: “alcune abilità possono essere acquisite senza bisogno di grande aiuto come l'uso dei sensi; ma quanto più un'attività appartiene al mondo dello spirito, come il parlare e il pensare, il dedicarsi alla scienza, l'amare, tanto più ha bisogno di essere stimolata e potenziata”<sup>60</sup>.

Giussani la delinea come il “residuo senso di mistero, che definisce senza definirlo l'orizzonte e la prospettiva del vivere, che genera una disponibilità...ad adattarsi a spazi nuovi”<sup>61</sup>. Un aspetto dell'educabilità è il riconoscimento della creaturalità, cioè concepire nell' “essere stesso un atto creativo originale, capace di chiamare all'esistenza qualcosa di nuovo”<sup>62</sup>. Quindi l'educabilità è la percezione di sé come creatura e dell'altro come bocciolo, che può aprirsi in uno splendido fiore in potenza, secondo l'uso aristotelico del termine, dunque questo sguardo

---

<sup>58</sup> Pati L., *L'educazione nella comunità locale*, op. cit., p. 301.

<sup>59</sup> *Educare in comunità: progetto educativo e qualità dell'intervento*, op. cit., p. 128.

<sup>60</sup> Portera A., Böhm W., Secco L., op. cit., p. 5.

<sup>61</sup> Giussani L., *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano, 2005, p. 61

<sup>62</sup> Musai M., *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2010, p. 97.

autentico verso l'altro può guidare la progettazione educativa. Per i ragazzi difficili, Bertolini descrive l'azione di "costruire una mappa dei suoi luoghi di maggior resistenza e di quelli su cui è possibile far leva durante il periodo rieducativo in modo che il ragazzo possa diventare attore di un ri-orientamento della sua intenzionalità"<sup>63</sup>.

Successivamente, l'équipe costruisce il progetto educativo personalizzato, che deve "prefigurarsi in termini di processo il cui obiettivo costante è la protezione dei minori ospiti"<sup>64</sup> e da questa finalità generale, si possono specificare scopi primari e secondari, tra cui i principali sono l'autonomia e l'inserimento sociale e lavorativo. Naturalmente questi obiettivi si declinano in percorsi e metodi differenti, calibrati per ogni minore e variabili secondo la possibilità di poter poi rientrare nella famiglia d'origine o di venire affidati o adottati da un'altra famiglia.

Nella quotidianità non è immediato vedere progressi nel minore, ma giorno per giorno il minore potrà accumulare esperienze e conoscenze su di sé e sul mondo, grazie al contesto fisico e sociale amorevole e autorevole della comunità. Come in una casa normale, la vita in comunità offre momenti intensi di attività e momenti di semplice condivisione del tempo.

Maria Rita Rossi individua sei modalità d'intervento della comunità per minori:

- a) La familiarità dei rapporti;
- b) La funzione di cura di cose e persone;
- c) La funzione di sostegno, in grado di far introiettare una fiducia di base negli altri;
- d) La funzione protettiva, tanto più efficace quanto più preventiva e tempestiva;
- e) La funzione di aiuto concreto per stimolare la fiducia nelle proprie capacità
- f) La funzione di gioco che, accanto ad obiettivi conoscitivi e sociali, consente l'espressione di bisogni emozionali.<sup>65</sup>

### **1.2.5. Le relazioni tra minori e la relazione educativa**

La comunità è un luogo di accoglienza e incontro dei soggetti, i quali sono in relazione continua tra loro nella quotidianità ed esse si fondano sul rispetto dell'alterità. Dunque possiamo valorizzare i due tipi di relazioni fondamentali che si instaurano nelle comunità educative: la relazione tra minori e la relazione tra educatore e minori.

#### *1.2.5.1. La relazione tra i minori*

I minori che crescono insieme in una comunità non si sono scelti, si sono trovati lì, ognuno con il proprio fardello del passato, a condividere un luogo e un tempo ben definito che non hanno

---

<sup>63</sup> Bertolini P., Caronia L., op. cit., p. 100.

<sup>64</sup> *Educare in comunità: progetto educativo e qualità dell'intervento*, op. cit., p. 31.

<sup>65</sup> Ivi, p. 98.

deciso loro. Se accompagnati ad accettarsi, fidarsi, essere solidali e imparare l'uno dall'altro, possono crescere insieme, ognuno nella sua originalità. È naturale che ogni minore abbia simpatie ed intensità di rapporto diverso con gli altri ragazzi e si possano formare dei gruppetti, secondo somiglianze di età o di interessi, ma comunque l'educatore può stimolare maggiori interazioni tra tutti loro, in modo che nessuno sia escluso e inascoltato.

La relazione tra i ragazzi, analogamente a una modalità "peer education", può diventare uno strumento formativo interessante nella vita di comunità: essa può aiutare i ragazzi a crescere, a collaborare tra loro valorizzando le capacità di ognuno e aiutandosi nei limiti, ad imitarsi tra loro nei comportamenti positivi che gli educatori verbalizzano con lodi. In questo contesto, la differenza di età dei minori accolti non è un ostacolo alla convivenza, ma anzi, è una validissima risorsa di crescita, tanto che "è un grande risultato vedere come negli adolescenti possa crescere un senso di accudimento nei confronti dei più piccoli, come la grande capacità di adattamento di questi ultimi possa essere d'incoraggiamento"<sup>66</sup>. Il "rinforzo vicario", individuato da Bandura, è presente nella vita di comunità, poiché spesso l'apprendimento avviene tramite l'osservazione dell'azione compiuta da un altro, ed è detto anche "modeling", cioè modellamento. Infatti i ragazzi adolescenti spesso diventano i modelli preferiti dei bambini e talvolta sono visti come dei "fratelli maggiori", che si interessano a loro e li sostengono nelle piccole difficoltà quotidiane. La convivenza, quindi, è una buona occasione per i ragazzi di ricevere nuovi stimoli e di apprendere nuove abilità, in particolare nelle attività condivise, che siano artistiche, sportive, culturali o altre, e nei momenti di conflitto e lite, in cui con il tempo possono imparare a parlarsi senza azzuffarsi, confrontarsi, a trovare compromessi.

#### *1.2.5.2. La relazione educativa*

La figura dell'educatore, inserito nell'équipe pedagogica, nello spazio di un servizio educativo residenziale e nel tempo della quotidianità, gioca un'importante partita con i minori accolti, cioè la relazione educativa, con i suoi numerosi stili, le sue numerose sfumature e modalità pratiche. "Il punto centrale non è infatti spendere del tempo con il ragazzo, vivere semplicemente accanto a lui, ma trasformare una prossimità spaziale, temporale e anche affettiva in un rapporto di comunicazione tendente alla conoscenza autentica dell'altro"<sup>67</sup>.

Dalle interviste a 25 ragazzi e ragazze accolti in cinque comunità per minori in diverse città italiane,

---

<sup>66</sup> Maurizio R., Piacenza V., op. cit., p. 24.

<sup>67</sup> Bertolini P., Caronia L., op. cit., p. 98.

all'interno di una ricerca-intervento svolta da Cristiana Avalle<sup>68</sup>, in collaborazione con Bastianoni e Zanieri, si evince l'importanza della relazione educativa. Ai partecipanti è stato chiesto quali sono gli aspetti positivi e negativi della vita in comunità e il risultato è che, in entrambi, il primo posto consiste nella figura dell'educatore e nella relazione con lui. Viene descritta positivamente soprattutto come valido supporto e sostegno nei momenti di difficoltà e come intensità affettiva della relazione, in contrapposizione agli aspetti negativi che includono l'eccesso di controllo, l'atteggiamento falso e disomogeneo, la mancanza di accettazione, la presenza di punizioni, la regolamentazione delle uscite e l'aggressività nei confronti dei coetanei. Grazie a una ricerca come questa, un educatore può rendersi conto di come la relazione, in termini di accoglienza, disciplina, amorevolezza e coerenza, abbia una notevole portata nella rappresentazione degli educandi e nel loro percorso di crescita perché l'educatore è l'adulto che hanno davanti e in cui possono vedere una guida. Il minore "ha bisogno di sperimentare un rapporto con un adulto che sia fatto di azioni e reazioni codificate, leggibili, oneste, e di sentimenti corretti ed equilibrati"<sup>69</sup>, in modo da aiutarlo a strutturarsi come identità nelle relazioni con gli altri, comprendendo nell'esperienza cosa vuol dire essere accolto, stimato e rispettato come è, perché possa accrescere le competenze sociali e il valore delle sue relazioni. Per la varietà teorica e pratica della relazione educativa, è difficile trovarne una definizione univoca, tanto che Postic afferma che non ne esiste una sola forma, ma che esistono molteplici relazioni educative! In linea generale, è comunque possibile ricondurla ad alcune caratteristiche portanti, in quanto la relazione educativa è:

1. una relazione personalizzata con un basso livello di contenuti tecnici e un alto livello di contenuti comunicativi;
2. una relazione asimmetrica, che implica l'autorità e la responsabilità all'educatore;
3. portatrice di un'intenzionalità educativa propria;
4. una relazione che si co-costruisce nel tempo.

La relazione educativa è prima di tutto personalizzata, poiché non può consistere in uno schema generale da applicare in ogni relazione con un ragazzo, ma essendo lui una persona unica e irripetibile, tutto il rapporto e la condivisione quotidiana dipenderà da questa originalità personale. L'educatore cerca di conoscere il minore per comprendere sempre meglio la sua persona, oltre l'apparenza, e per avvicinarsi e comunicare con lui, capendo chi è, quali sono i suoi principali bisogni, quali carenze e possibilità cela in sé, e per questi fini adotta strategie di empowerment. Empowerment, nel significato più semplice, rimanda all'azione del "donare

---

<sup>68</sup> *Educare in comunità: progetto educativo e qualità dell'intervento*, op. cit., p. 120-126.

<sup>69</sup> Babolin L., Bartellini S., Figini C., Gabrelli G., Izzo G., Toffanin J., op. cit., p. 100.

forza” e nell’ambito formativo/educativo è la convinzione dell’agente di poter agire e di essere in grado di agire nel suo contesto. A questo obiettivo si arriva riconoscendo il minore come persona e stimolando in lui il riconoscimento delle sue potenzialità. Triani afferma che l’ottica di empowerment, “comporta l’agire sull’autostima dei soggetti, sull’aumento delle loro competenze personali, attraverso percorsi che pongono al centro la maggiore responsabilizzazione”<sup>70</sup>.

L’azione educativa si differenzia da quella assistenziale poiché quest’ultima esige conoscenze mediche e infermieristiche, con le quali il professionista può curare il paziente seguendo i protocolli standard, mentre l’approccio educativo, pur possedendo una conoscenza pedagogica di base, la utilizza calibrandola attentamente sul soggetto. Infatti “la questione educativa non è tanto nel sapere cosa si può o non si può fare, ma nel ricercare come si debba agire per il meglio”<sup>71</sup>. Se il fulcro della pratica educativa è la modalità di relazione, di comunicazione e di azione, non va sottovalutata “la nostra presenza vicino al soggetto in educazione, perché c’è il rischio che il nostro aiuto venga percepito come qualcosa di dovuto, oppure il soggetto fa le cose come se gli fossero imposte”<sup>72</sup>.

Nella relazione educativa ha un peso non indifferente la comunicazione, intesa più come processo che come contenuto del messaggio, dato che le modalità verbale e non verbale, la mimica, i gesti e la prossemica trasmettono all’interlocutore molte informazioni su ciò che si discute e sui sentimenti dell’educatore.

La seconda caratteristica, cioè l’asimmetricità, mette in risalto l’alterità tra i soggetti in relazione, che diventano protagonisti se “si riconoscono uniti l’uno all’altro nella loro irriducibile differenza”<sup>73</sup>. Watzlawick, nella “Pragmatica della comunicazione umana”, usa l’attributo di complementarità per indicare la relazione non simmetrica e in cui la sostanza è l’assunzione di posizioni diverse da parte dei soggetti: uno assume la posizione di superiorità o “one-up” e l’altro quella di inferiorità o “one-down”. Questa diversità è motivata spesso da idiosincrasie, cioè il temperamento personale, o dal contesto sociale e culturale, e in entrambi i casi “un partner non impone all’altro una relazione complementare, ma piuttosto ciascuno si comporta in un modo che presuppone il comportamento dell’altro, mentre al tempo stesso gliene fornisce le ragioni”<sup>74</sup>.

Postic precisa che il vero dialogo educativo deve essere asimmetrico secondo due condizioni: la prima è la situazione e la seconda è il tempo. La condizione situazionale è legata al

---

<sup>70</sup> Triani T., op. cit., p. 99.

<sup>71</sup> Nuvoli F., *L’autorità della libertà*, SEI frontiere, Torino, 2010, p. 169.

<sup>72</sup> *Educare in comunità: progetto educativo e qualità dell’intervento*, op. cit., p. 146.

<sup>73</sup> Nuvoli F., op. cit., p. 157.

<sup>74</sup> Watzlawick P., *Pragmatica della comunicazione umana*, Editrice Astrolabio, Roma, 1971, p. 61.

riconoscimento della funzione di ogni soggetto in un dato momento: quando l'educatore si prende cura del ragazzo e lo sostiene, l'altro può rendersi conto dell'amorevolezza mostrata da quell'adulto, ma che in altre situazioni può ricevere da un'altra persona. Lo sguardo dell'educatore è il suo modo di disporsi nei confronti dell'altro in modo profondo e amorevole, come dice Gibran è “uno sguardo che si origina dalla meraviglia e dal senso di stupore verso la bellezza della sua umanità”<sup>75</sup>. L'asimmetria temporale consiste nella differenza tra l'educando che è concentrato sul presente e ricorda il suo passato e dall'altra parte l'educatore, il quale possiede uno sguardo più ampio sul minore, che unisce la storia passata e futuro in cui “cerca di cogliere, al di là del bambino che ha di fronte, l'adulto che questo può diventare”<sup>76</sup>.

Iori scrive che la relazione “si muove dentro una originaria asimmetria del rapporto tra chi chiede sostegno e chi cerca di fornire risposte, ma è anche sottesa da una simmetria umana fatta di condivisione degli stessi vissuti”<sup>77</sup>. A conferma di ciò, alcuni autori sostengono la necessità di instaurare una “giusta distanza”, in modo tale da accostarsi all'altro senza rischiare di “abbassarsi al suo livello” e allo stesso tempo proteggersi da ciò che può toccare corde sensibili del caregiver.

Sicuramente l'educatore possiede più conoscenze ed esperienze rispetto all'educando, ma questo non può giustificare una relazione coercitiva e ambigua che arriva all'uso della forza. L'educatore ha in un certo senso “il potere di far fare e anche di far essere l'altro secondo degli orientamenti, di influenzarne le scelte”<sup>78</sup> e questo lo espone al rischio di abusarne per i suoi interessi e bisogni, anche inconsci. Se l'educazione non mira a trasmettere l'attenzione alla libertà di ognuno e la direzione al bene, “la sua funzione si trasforma o in coercizione o in strumentalizzazione”<sup>79</sup>, cadendo nell'autoritarismo e nella trasmissione di un'ideologia, che è una categoria troppo rigida e schematica per attuarsi in un contesto così umano e delicato. Nell'ambiente domestico, si è notato che “i genitori che ricorrono al potere in realtà affievoliscono la propria influenza sui figli perché il potere spesso scatena comportamenti ribelli”<sup>80</sup> e in modo analogo ciò accade anche nell'ambito educativo.

Silberman e Wheelan parlano del potere come fattore educativo positivo nel rapporto tra adulti e bambini, sia in famiglia sia nei contesti educativi e si concentrano sulla modalità responsabile di usare il potere, che hanno chiamato “autorità adulta-affermativa”, che esporrò meglio in seguito. Comunque, nei confronti di minori in situazioni difficili, in primis l'adulto può contare

---

<sup>75</sup> Musaio M., *L'arte di educare l'umano*, op. cit., p. 110.

<sup>76</sup> Postic M., op. cit., p. 120.

<sup>77</sup> Iori V., Rampazi M., op. cit., p. 170.

<sup>78</sup> *Educare in comunità: progetto educativo e qualità dell'intervento*, op. cit., p. 63.

<sup>79</sup> Pati L., *L'educazione nella comunità locale*, op. cit., p. 269.

<sup>80</sup> Gordon T., *Genitori efficaci*, Edizioni La Meridiana, Bari, 2014, p. 107.

sul riconoscimento della sua autorità, da parte del bambino, ma in adolescenza essa è messa in discussione e richiede una negoziazione per non chiudere le possibilità di approfondimento e crescita, ma imparare ad accogliere la diversità e a valorizzarla. Nella negoziazione è importante che l'adulto non si abbassi al livello del minore, ma lo incontri umanamente mantenendo il suo ruolo, al fine di instaurare una relazione autentica, come dice Ferrari, senza porsi nella "posizione di coloro che insegnano, ma facendo le cose insieme fino a quando i processi vengono interiorizzati"<sup>81</sup>. Nel processo di apprendimento occorrono le condizioni educative adeguate a creare un clima collaborativo e di condivisione tra i ragazzi, utilizzando strategie relazionali e comunicative diversificate perché ognuno si senta valorizzato e ascoltato nella sua particolarità. Tra le posture più efficaci che l'educatore può adottare nella relazione con l'adolescente, sottolineo l'ascolto delle sue esigenze, il dialogo aperto che non vuole dare tutte le risposte, il confronto per trovare un accordo intermedio tra i vari punti di vista e infine aiutarlo a regolamentarsi con autorevolezza.

Se si crede nella qualità del lavoro educativo, l'intero accompagnamento del minore non può che richiamare all'adulto il senso di responsabilità con cui se ne prende cura. Responsabilità in senso profondo significa "concepirsi all'origine dei propri comportamenti, ossia rispondere, per così dire, di sé e di tutto ciò in cui siamo direttamente implicati"<sup>82</sup>: l'educatore si trova nella situazione di dover operare decisioni determinanti per la sua vita e quella del minore, assumendole su di sé e rendendo conto a se stesso, al minore e all'équipe.

In primo luogo la responsabilità dell'educatore è legale, cioè attribuitagli dalla legge relativa all'allontanamento del minore dal contesto familiare e dell'inserimento in una comunità educativa.

In secondo luogo la responsabilità è una spinta personale a prendersi cura di chi è più piccolo e indifeso di noi, infatti Mortari, pedagogista fenomenologica, spiega che "è la presa di coscienza della vulnerabilità dell'altro che fa sentire responsabili"<sup>83</sup>, riprendendo il concetto di Lévinas, secondo cui la responsabilità è la risposta all'appello dell'altro. Benché l'educatore abbia questa spinta di responsabilità verso l'altro, concretamente è anch'egli limitato e quindi mancante, di conseguenza è a sua volta "necessitante dell'altro"<sup>84</sup>. Così "chi-ha cura secondo la direzione del prendersi a cuore che cerca il bene, sa dove sta l'essenziale"<sup>85</sup> ed è consapevole che aprendosi alla cura dell'altro può realizzare sé e ricevere molto per la sua autoeducazione. Nella prospettiva fenomenologica, la responsabilità è un valore veicolato dall'educazione, insieme al

---

<sup>81</sup> *Educare in comunità: progetto educativo e qualità dell'intervento*, op. cit., p. 145.

<sup>82</sup> Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 141.

<sup>83</sup> Mortari L., op. cit., p. 179.

<sup>84</sup> Ivi, p. 183.

<sup>85</sup> Ivi, p. 185.

rispetto di sé e delle persone, che può essere appreso dall'educando per divenire sempre più protagonista delle proprie azioni, nel momento in cui si percepisce rispettato.

La relazione educativa in senso stretto è un percorso temporaneo, nel senso che è un periodo di tempo in cui l'educatore accompagna il bambino o il ragazzo a raggiungere gli obiettivi educativi del suo progetto individualizzato fino al compimento della maggiore età, o in alcuni casi di bisogno anche successivamente a quell'età, ma non è un sostituto permanente della funzione genitoriale. L'incontro e il rapporto continuativo vissuto tra educatore e minore nella comunità matura sempre più nella vicinanza fisica ed emotiva che l'educatore può favorire ponendosi in atteggiamento di fiducia e apertura verso l'altro e guidandolo a “diventare grande” nella prospettiva globale della persona. Grazie a tutta la varietà di fatti, chiacchierate, liti e imprevisti che accadono nella quotidianità e grazie ai colleghi dell'équipe pedagogica, la relazione educativa si co-costruisce nel tempo, viene rafforzata o compromessa, ma si può riallacciare, rimettendo al centro il bene del minore.

Citando Lambruschini, è interessante notare che “l'educatore adunque è più cooperatore che operatore dell'educazione del fanciullo”<sup>86</sup> e di conseguenza “chi educa più che fare deve sapere aspettare”<sup>87</sup>. Il caregiver può nutrire la relazione nella quotidianità solo accompagnando affettivamente e ragionevolmente l'educando, con capacità di “intuizione, attenzione ai segnali, reciprocità nella relazione, lettura dei segnali, creatività”<sup>88</sup>. Osservare e cogliere i segnali, cercare di far emergere le intelligenze dell'altro, come le intende Gardner, e anche accogliere reazioni inaspettate sono azioni dell'educatore può adottare allo scopo di aiutare l'educando a svelarsi e conoscersi. L'accompagnamento quotidiano infatti vuole destare la coscienza e i desideri dell'altro, aspettare di vedere come si esprime nella sua originalità e alla conclusione del percorso lasciarlo partire per vivere nel mondo. Anche la fase del distacco finale impegna le risorse dell'educatore, cioè la sua capacità di fare un passo indietro dalla vita del ragazzo e rimanere al massimo un punto di appoggio; a volte è veramente un passo difficile quando la relazione è ricca di affetto e confidenza. Dato che il lavoro relazionale investe umanamente il soggetto, anche nella sfera emotiva, “la relazione deve diventare oggetto di perseverante razionalizzazione, di continua meditazione e costante problematizzazione”<sup>89</sup>. Il rischio relazionale più naturale per un educatore è affezionarsi al minore e fare in modo che egli si leghi a lui, instaurando un rapporto di dipendenza e coinvolgimento emotivo che può rendere

---

<sup>86</sup> Nuvoli F., op. cit., p. 141.

<sup>87</sup> Ibidem.

<sup>88</sup> Colombo G., Cocever E., Bianchi L., op. cit., p. 42.

<sup>89</sup> Tramma S., *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2013. p. 90

difficile la progettazione ragionata del suo percorso e la dimissione con il trasferimento in un altro ambiente.

La relazione educativa è intenzionale, non è una serie di comportamenti volontaristici scollegati, ma è una storia che prosegue nel tempo in una direzione precisa e con uno scopo ben determinato, che è l'autorealizzazione e il compimento della persona, scoprendo chi è nella sua libertà. “Per sua natura la relazione educativa mira al cambiamento, alla creazione, all'emancipazione, al futuro”<sup>90</sup>, cioè è fortemente ancorata al presente ma al contempo è tesa al futuro, che non è prevedibile, ed è per questo motivo che fiducia, speranza, perseveranza e attesa rivestono un ruolo centrale nella motivazione al lavoro educativo. Per Laberthonnière “si tratta di aiutare le persone a prendere coscienza di se stesse, dei loro doveri e delle loro responsabilità; di destarle alla vita intellettuale e morale, in una parola di farle nascere”<sup>91</sup>. L'intenzionalità è mantenuta viva dalla presenza quotidiana dell'educatore, che cerca di essere attento all'altro, ascoltando la sua inquietudine e valorizzando le sue qualità, e arginando i pregiudizi, che si creano nei primi incontri con il ragazzo, senza trascurare l'importanza del consenso dell'educando. Infatti, “per aver presa sull'educando, l'atto educativo ha bisogno di incontrare un consenso, un'accettazione temporanea del contributo”<sup>92</sup>, in modo che egli sia motivato a e migliorarsi, e così si possa impegnare seguendo l'educatore, e nel tempo possa sentirsi cresciuto, più contento di se stesso e nei rapporti con gli altri.

Nuvoli ci avverte che “se un rapporto educativo non è in grado di rispondere al bisogno di dare un senso al vivere, non può continuare ad interessare l'uomo, il quale non riconosce come valore ciò per cui non si dà in lui una corrispondenza”<sup>93</sup>. Per questo è importante curare la relazione e tenere sempre vivo l'ideale della meta, aprendo l'altro alla vasta realtà che lo circonda e accompagnandolo a scoprirla: proprio in questa prospettiva don Giussani definisce l'educazione “introduzione alla realtà totale”<sup>94</sup>.

La relazione educativa comprende tanti aspetti che possono sembrare contrastanti, mentre nella realtà coesistono come macchie di colore diverso in un unico dipinto. Nel senso comune sembra assodato che la relazione educativa coincida maggiormente con l'accoglienza e la cura affettiva verso il minore e in contrapposizione non si possa conciliare con l'autorità, ma in questa tesi vorrei sfatare questi miti e i preconcetti per far riemergere i significati più profondi e veri dell'autorità e di come può essere declinata nella relazione educativa.

---

<sup>90</sup> Rossi B., *Intersoggettività e educazione: dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*, op. cit., p. 229.

<sup>91</sup> Laberthonnière L., *La teoria dell'educazione e altri scritti pedagogici*, La Scuola, Brescia, 2014, p. 163.

<sup>92</sup> Postic M., op. cit., p. 15.

<sup>93</sup> Nuvoli F., op. cit., p. 139.

<sup>94</sup> Giussani L., *Il rischio educativo*, op. cit., p. 65.



## L'AUTORITA'

In questo capitolo tratterò il tema dell'autorità: partendo dalla radice etimologica, cercherò di analizzare l'autorità, prima in una breve introduzione storica che mette in risalto i numerosi cambiamenti dello scorso secolo e di seguito, in uno sguardo teorico ampio che abbraccia le diverse prospettive teoriche della psicologia e della sociologia, illustrando gli autori più rilevanti.

Oggi il termine autorità ha vari significati e usi: nella lingua parlata si dice che una persona "ha autorità" oppure che "è un'autorità" oppure si usa in modo generale come caratteristica, a volte negativa, di una relazione di subordinazione. Dato che l'autorità in senso socio-politico è collegata a un ruolo istituzionale, "avere autorità" significa assumere un ruolo codificato e legittimato dalla società, che non è necessariamente legato alle capacità comunicative della persona. Dall'altra parte, l'espressione "essere un'autorità" rimanda al campo epistemico, cioè alla padronanza di conoscenze e competenze che rende una persona esperta in un certo settore. Il filosofo Wilson chiama questi significati "autorità pratica" e "autorità teorica" associando la prima alla condotta (conduct) e la seconda alla convinzione (beliefs)<sup>95</sup>, anche se di fatto le due componenti si manifestano concretamente intrecciate. L'autorità pratica riguarda la sfera del controllo sociale poiché mira a garantire un minimo di ordine e di disciplina in una cornice normativa coerente, ad esempio coordina il sistema scolastico affinché l'insegnante svolga il suo dovere e lo studente sia stimolato a fare altrettanto. Questo tipo di autorità conferisce all'individuo il diritto di governare, di emanare regole e controllarne l'attuazione in un'organizzazione, perciò ha diritto all'obbedienza.

L'autorità teorica, al contrario, è correlata alla sfera della conoscenza, quindi si propone di sviluppare la ragione umana in ogni individuo, grazie alla scoperta della realtà, cercando di limitare l'effetto generalizzatore dei preconcetti. Nel processo di apprendimento, l'autorità teorica permette all'educatore e all'insegnante di fungere da mediatore della conoscenza, in quanto ogni allievo compie un proprio processo di costruzione del sapere. Una persona con autorità teorica ha, invece, il diritto di essere creduto, quale capacità del ricevente di accettare l'appoggio al punto di vista dell'altro.

In altri contesti il termine autorità rimanda al possesso di certe proprietà, naturali o acquisite, che permettono al soggetto, detto anche "portatore di autorità"<sup>96</sup> di stare nella relazione con il ruolo informale di autorità. Viola afferma che "a ben guardare però l'essere un'autorità o l'avere

---

<sup>95</sup> Steuel J., Spieker B., *Authority in educational relationship*, Journal of Moral Education, n. 29, 2000, p. 323-337.

<sup>96</sup> Viola F., *Concezioni dell'autorità e teorie del diritto*, Japadre, L'Aquila 1982, p. 13.

autorità significa trovarsi in una determinata relazione con altri soggetti o nei riguardi di certe azioni.”<sup>97</sup>, che non va confusa con i termini di potere e legittimità, dato che l’autorità si differenzia da essi per la tensione etica.

Riassumendo, l’autorità è visibile in un triplice significato: “l’analogato principale è quello dell’autorità come relazione e che gli analogati secondari sono quelli dell’autorità come posizione soggettiva attiva nell’ambito della relazione e dell’autorità come proprietà che fonda o giustifica la relazione stessa”<sup>98</sup>.

## 2.1. ETIMOLOGIA E SIGNIFICATI

Autorità deriva dal latino “auctoritas”, che ha origine nel verbo “augeo” che significa “accresco, faccio prosperare”, dunque in senso lato è “la forza che sostiene e accresce il potenziale vitale, di creatività, identità, personalità nell’altro”<sup>99</sup>. Come aggettivo viene attribuito a chi è autore, promotore, cioè “colui che crea, che produce, che inventa, che fonda qualche cosa”<sup>100</sup> e la sviluppa nel tempo, diventando sempre più protagonista. Di conseguenza l’autorità è intesa come “diritto naturale dell’autore sulla propria opera”<sup>101</sup>.

Pelicon, definisce il fine dell’autorità nel “far sbocciare l’altro per ciò che è farlo maturare nella sua vera identità personale”<sup>102</sup>, proprio perché “auctor” rimanda ad autore, cioè soggetto attivo nella sua esistenza. In questo senso, l’autorità è un metodo basato sullo sguardo che un educatore rivolge all’educando che lo fa sentire interlocutore attivo, persona con caratteristiche peculiari, con volontà libera e con un proprio destino da scoprire e quindi non può consistere in un’imposizione rigida di schemi o idee all’altro.

Guardini scrive che nell’accezione generale, autorità “significa un’istanza capace di vincolare l’iniziativa di un vivente”<sup>103</sup>, non come limitazione, ma come apertura alla vita, mentre secondo Prenna è una capacità morale con due qualità: descrittiva e prescrittiva. La prima riferita all’indicazione verso la verità, il senso, il valore oggettivo, mentre la seconda qualità rimanda all’idea di bene come norma di vita, collegato a ciò che si riconosce come vero. Poi aggiunge la funzione orientativa che “sottolinea gli aspetti propositivi e valutativi dell’universo morale”<sup>104</sup>. Se questo orientamento mancasse, scrive Nuvoli, ci si trova ad essere “senza un

---

<sup>97</sup> Enciclopedia Filosofica, vol. 1, Bonpiani, voce Autorità, Milano, 2006, p. 918-24

<sup>98</sup> Viola F., op. cit., p. 13.

<sup>99</sup> Barnao C., Fortin D. (a cura di), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*, Erickson, Trento, 2009, p. 99

<sup>100</sup> Pati L., Prenna L., *Ripensare l’autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini studio, Milano, 2008, p. 35.

<sup>101</sup> Ivi, p. 34.

<sup>102</sup> Barnao C., Fortin D. (a cura di), op. cit., p. 99.

<sup>103</sup> Pati L., Prenna L., op. cit., p. 53.

<sup>104</sup> Ivi, p. 36.

orientamento, liberi di scegliere tutto e il contrario di tutto, nell'incertezza di ogni criterio regolatore (che) significa esporci pericolosamente a essere trascinati nella reattività delle pulsioni”<sup>105</sup>, e specifica che la funzione dell'autorità “non è solo repressiva, ma, attraverso la sua proposta, il sostegno, la cura, è anche positiva ed evocativa del bene”<sup>106</sup>. È questo bene condiviso, perseguito intenzionalmente da tutti soggetti in relazione, tra cui uno è identificato e riconosciuto come autorevole, che connota l'autorità in senso stretto e la distingue dall'autoritarismo. Benasayag e Schmit lo spiegano così in parole semplici: “Io ti obbedisco perché tu rappresenti per me l'invito a dirigermi verso questo obiettivo comune, perché so che questa obbedienza ti ha permesso di diventare l'adulto che sei oggi, come io lo sarò domani”<sup>107</sup>. Rossi parla di “autorità educativa”, ovvero un'autorità che “sostanzia la relazione con l'educando di servizio e di testimonianza, di dialogo e di comunicazione”<sup>108</sup>. Tali caratteri sono decisivi perché mettono al centro il modo di essere dell'educatore, che non è sicuramente neutrale, ma portatore di valori e di una precisa concezione dell'uomo, e anche la sua capacità comunicativa, che gli permette di avvicinarsi al sentire dell'altro. L'educatore infatti in certe relazioni può assumere il ruolo di “facilitatore” nell'operare delle scelte e nell'accompagnarlo ad affrontare le diverse esperienze di vita, ma non può sostituirsi a lui o plasmarlo secondo la sua volontà e le sue preferenze, per questo l'azione educativa ha come finalità la promozione della personalità dell'educando, con le sue peculiarità, i suoi desideri e progetti futuri. È quindi vero che l'educazione del fanciullo e del ragazzo mira all'autonomia e alla libertà, ma bisogna puntualizzare che questi termini nella nostra società sono spesso abusati ed è utile riprendere il vero senso: l'autonomia non è l'idea di bastare a se stessi e la libertà non è il “lasciarlo fare ciò che vuole”. Invece il nodo focale è aiutare il ragazzo a conoscere se stesso, accompagnarlo perché impari a “fare da solo” come diceva sempre Maria Montessori e metterlo nelle condizioni di scegliere coscientemente tra le varie possibilità che gli vengono date, avendo presente dei paletti e dei criteri per valutarle.

In questo senso, l'autorità è il mezzo attraverso cui l'educatore può sostenere la crescita dell'altro all'interno di un orizzonte assiologico e in tensione verso un ideale, che porta a vivere in una modalità più vera di essere e agire. Considerando l'autorità come mezzo, è interessante portare il contributo di Jacques Maritain sulla contrapposizione tra autorità e potere, in modo da non confondere i due concetti. Per Maritain “il potere è la forza mediante la quale si può costringere altri a obbedire; l'autorità è il diritto di guidare e di comandare, di essere ascoltato

---

<sup>105</sup> Nuvoli F., op. cit., pag. 161.

<sup>106</sup> Ivi, pag. 138.

<sup>107</sup> Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Saggi Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2008, p. 27-28.

<sup>108</sup> Rossi B., *Intersoggettività e educazione: dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*, op. cit., p. 222.

e obbedito da altri”<sup>109</sup>. Per esercitare autorità, l’uomo ha gli strumenti del diritto e del potere, ma quest’ultimo non ha in sé un valore morale e può venire alterato, diventando fine, anziché mezzo, dell’azione interumana. Mentre “l’autorità non è fine a se stessa, non mira all’autoglorificazione, ma è servizio volto a rispondere a un bisogno”<sup>110</sup>. Proprio il fine perseguito è ciò che Laberthonnière identifica come fattore discriminante in due tipi di autorità, ovvero autorità servile e autorità liberatrice, entrambi che usano il potere come mezzo di realizzazione. L’autorità servile ha lo scopo di “subordinare gli altri ai propri fini particolari e che cerca unicamente d’impadronirsi di essi per sfruttarli”<sup>111</sup>, mentre l’altra è detta liberatrice perché tenta di “subordinare in un certo senso se stessa a coloro che le sono soggetti e che, unendo la sorte propria alla loro, persegue con essi un fine comune”<sup>112</sup>.

---

<sup>109</sup> Maritain J., *L’uomo e lo Stato*, Vita e Pensiero, Milano 1982, p. 147.

<sup>110</sup> Nuvoli F., op. cit., p. 152.

<sup>111</sup> Laberthonnière L., op. cit., p. 18

<sup>112</sup> *Ibidem*.

## 2.2. L'EVOLUZIONE DELL'AUTORITÀ

### 2.2.1. L'autorità nel passato

Nella storia della nostra società occidentale, il concetto e l'applicazione socio-politica dell'autorità ha avuto una lunga evoluzione nei vari paesi e periodi storici, ma in linea generale l'uomo è sempre nato in gruppi sociali in cui un soggetto o un gruppo di soggetti aveva una posizione di autorità, rispetto al resto della popolazione. Tale struttura gerarchica rispondeva alla necessità di seguire una guida, che aveva il compito di operare scelte socio-economiche, emanare norme per mantenere l'ordine sociale, punendo le infrazioni, e difendere la popolazione dagli eserciti nemici. Inoltre, nelle ramificazioni del tessuto sociale, gli anziani e i capofamiglia erano considerati tautologicamente un'autorità, oltre al fatto che ad alcune professioni era attribuita l'autorità di competenza, ad esempio ai maestri e ai medici. Nella società pre-industriale, in cui le età della vita erano poche, ben codificate e socialmente accettate, si passava velocemente dall'infanzia all'età adulta, poiché nelle famiglie dei ceti medi-bassi i bambini erano presto avviati nel mondo del lavoro dopo una breve scolarizzazione, mentre per i figli dei ceti alti il processo era naturalmente più lento e culturalmente arricchito al fine di occupare posizioni prestigiose.

L'aspettativa di vita media nel decennio 1870-80 è stata rilevata intorno ai 34 anni per entrambi i sessi ed era presente un altissimo tasso di mortalità infantile, che stroncava notevolmente la numerosità dei bambini sotto i 7 anni. Da questi dati, si può ricavare il fatto che la popolazione maggiormente rappresentata era appartenente alla fascia adulta, centro della catena generazionale.

Mendel ha notato che nelle società primitive esistevano due rapporti fondanti: il rapporto tra adulti e autorità e quello tra adulti e bambini. Il primo rapporto esigeva dagli adulti una netta sottomissione, i quali applicavano lo stesso modello di relazione anche nei confronti dei bambini, perciò entrambi erano basati su un esplicito meccanismo autorità-obbedienza. "Il rapporto generazionale, così, era immediatamente rapporto educativo"<sup>113</sup>.

Gli anziani erano pochi e, in nome del radicato valore all'anteriorità, esigevano rispetto e tolleranza da parte di tutti i membri della famiglia, compresi i bambini. Gli anziani venivano valorizzati per il loro bagaglio di conoscenze e di esperienze vissute, perciò erano ritenute figure personalmente salde, attendibili e desiderabili da seguire e imitare.

Gli adulti di conseguenza, obbedivano agli anziani e assumevano una posizione di autorità verso i figli, pianificando la loro educazione e imponendo le loro decisioni sul futuro individuale e

---

<sup>113</sup> Giesecke H., *La fine dell'educazione*, Anicia, Roma, 1990, p. 61.

lavorativo. Il figlio era sì vincolato all'autorità paterna, ma solo fino alla maturità, cioè alla sua uscita dalla famiglia d'origine: l'età adulta era fortemente desiderata dai giovani della prima metà del '900 perché era l'età per poter acquisire una certa libertà personale per operare scelte e per poter prendere in mano il mondo e cambiarlo. “Nella società occidentale, educare significava invitare l'altro, il giovane a intraprendere con impegno un determinato cammino: quello della promessa che conduceva a quel futuro che attendeva e che consentiva di sentirsi parte integrante, ognuno nel suo ambito, di un progetto comune”<sup>114</sup>. Si deduce facilmente il fatto che l'autorità era una prerogativa esclusivamente maschile e perciò, se ai figli veniva insegnato il mestiere dei genitori e dei nonni per proseguirlo, le figlie si trovavano in posizione di inferiorità ed erano quasi sempre costrette ad accettare i matrimoni combinati dai genitori o la monacazione. I figli maschi venivano cresciuti dagli altri uomini di casa che, di tradizione, incoraggiavano il ragazzo a imparare a lavorare e ad affrettarsi a generare poiché nelle famiglie si attendeva con apprensione un erede. La paternità si costituiva di “un'incitazione verticale, di una trasmissione del mandato, di una nomina del maschio come potenziale padre”<sup>115</sup> ed assumeva i toni autoritari e rigidi verso il figlio, inteso come dono ai propri genitori.

L'autorità paterna era rafforzata dai vari ruoli della gerarchia scolastica, dal preside al singolo maestro, i quali esercitavano la loro autorità promuovendo e correggendo la condotta degli alunni, spesso con punizioni corporali, a cui seguivano le punizioni dei genitori, al ritorno a casa. La trasmissione delle conoscenze e delle tradizioni sociali e culturali a scuola avveniva tendenzialmente con un insegnamento nozionistico che richiedeva un apprendimento mnemonico da parte di un educando passivo, la cui mente era ritenuta una “tabula rasa”. Esisteva qualche eccezione, in quanto alcune personalità sensibili si spendevano nell'insegnamento e nell'educazione speciale con postura attenta e coinvolgente verso gli allievi, ma erano pochi e molto criticati.

La rivoluzione industriale è stato uno dei cambiamenti sociali ed economici epocali, poiché ha avuto ricadute in tutti gli ambiti della vita civile: i progressi medici hanno ridotto notevolmente la mortalità infantile, le scoperte scientifiche hanno modificato i processi di produzione e il lavoro degli operai e è diventata preponderante la necessità di educazione dei figli di operai fin dalla tenera età. La fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento è caratterizzata dalla diffusione sempre più ampia delle fabbriche funzionanti tramite catena di montaggio e dalla nascita dei primi asili in Inghilterra, e in seguito nel resto d'Europa. La crescita della qualità della vita e

---

<sup>114</sup> Benasayag M., Schmit G., op. cit., p. 29.

<sup>115</sup> Charmet G. P., *Ragazzi sregolati. Regole e castighi in adolescenza*, FrancoAngeli, Milano, 2001, p. 21.

quindi dell'aspettativa di vita media è confermata anche da Gauchet, secondo cui “dal 1900 al 2000 gli abitanti dell'Occidente hanno guadagnato qualcosa come una trentina d'anni”<sup>116</sup>.

Nel Novecento la popolazione ha assistito a vari fenomeni: la dilatazione della prima fase della vita, impiegata nella preparazione scolastica ha ritardato l'età di ingresso nel mondo del lavoro e del matrimonio, mentre l'età della vecchiaia si è spostata più avanti portando alla creazione di una fascia d'età intermedia tra età adulta e vecchiaia, chiamata “seconda maturità”. In particolare, il Novecento è stato chiamato “il secolo dei fanciulli” da Ellen Key grazie alla nuova sensibilità all'infanzia come periodo a sé con le sue peculiarità e i suoi tempi di apprendimento, ed è anche il secolo della scoperta dell'adolescenza, da parte di Stanley Hall.

L'autorità come era vissuta nel passato e nella prima parte del '900 è crollata vertiginosamente al subentrare di vari mutamenti storici, socio-culturali ed economici tra gli anni '60 e gli anni '70 in Europa, che hanno ricreato un nuovo contesto di vita per bambini, giovani, adulti e anziani e hanno modificato le relazioni tra le varie generazioni. Già negli anni '30 i filosofi della Scuola di Francoforte connettevano i regimi totalitaristi all'autoritarismo familiare e quindi auspicavano il ridimensionamento dell'influenza della figura paterna nella famiglia nucleare, che sarebbe diventata più libera. In seguito, negli anni '60 negli Stati Uniti, un folto gruppo di giovani ha contestato l'autoritarismo genitoriale e la chiamata alle armi per la guerra in Vietnam, cercando spazi di emancipazione, all'interno della società. L'evento della ribellione di massa ha incrementato l'unità tra i giovani, soprattutto tra gli hippy, una sottocultura portatrice di ideali di pace e libertà, anche nel campo sessuale, e connotata da un peculiare stile di vestire e vivere, ballando e assumendo sostanze stupefacenti. Come si vede nel film “Hair” del 1969, molti giovani tenevano i capelli lunghi come segno di trasgressione e opposizione alla disciplina e agli standard sociali, colonne della mentalità conservativa e tradizionale degli adulti. Lo scontro tra giovani ed adulti aveva creato la percezione di un'alienità, cioè che i giovani siano persone “altre”, con cui sia impossibile comunicare e dialogare, tanto che le due età si polarizzarono nei loro schemi di valori. Da una parte il gruppo dei giovani ha preso coscienza di essere una classe d'età, una vera classe sociale, che può emanciparsi e far valere i propri interessi in una “società senza padre”. Il filosofo Hermann Nohl vedeva in modo favorevole la volontà di autonomia dei giovani, ma al contempo si rendeva conto che essi avrebbero potuto raggiungere l'autonomia solo grazie alla relazione educativa con gli anziani, in quanto potevano “fare esperienze importanti, acquisire una moralità e fare l'esperienza di sentimenti importanti come il rispetto, la stima, la devozione e la gratitudine”<sup>117</sup>.

---

<sup>116</sup> Gauchet M., *Il figlio di desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e pensiero, Milano, 2010, p. 25.

<sup>117</sup> Giesecke H., op. cit., p. 63.

Dall'altra parte, i genitori sono rimasti sorpresi e inermi nel vedere queste reazioni dei figli, perciò si sono ritenuti inadeguati e sfiduciati nel loro ruolo educativo genitoriale. Soprattutto il padre si è sentito depauperato dall'autorità tradizionale che aveva incarnato da sempre e dagli anni '50 in poi si assiste allo sviluppo dello Stato assistenziale o "paternalistico", appunto come tentativo di ritrovare un "padre" nella società. Tale mancanza di fiducia negli adulti, in chi sono e su cosa basano la loro vita, ha generato una tendenza di pedagogizzazione e di psicologizzazione dell'educazione familiare: con il primo termine si intende un'eccessiva attenzione agli elementi quotidiani per renderli pedagogicamente utili al bambino, mentre con il secondo si rimanda al tentativo di cogliere ogni segno di disagio e difficoltà per cercare soluzioni adeguate, ma è un'azione etichettante. Spesso i genitori ricorrono alle opinioni di esperti e ai manuali del "buon genitore", sperando di imparare meglio ad affrontare la complessa vita familiare. In questa condizione di incertezza esistenziale dei genitori, avviene un duplice legame di influenza tra adulti e bambini, infatti la novità del nostro secolo è il fatto che i bambini e gli adolescenti esercitano "un'azione specifica, non indotta, non voluta, sulla società adulta"<sup>118</sup>. Tale influenza è riconducibile all'attenzione che il mercato ha posto all'infanzia come target preferenziale per cui produrre beni ad hoc che vengono comprati dai genitori per accontentare i figli attratti.

In ogni caso, il cambiamento di primo piano nelle età centrali della vita, è la mancanza di un'età detta della maturità, che prima era codificata attraverso il matrimonio e l'autosufficienza economica: a causa di ciò l'adolescenza ha perso la sua funzione di età di transizione perché non riconosce più un suo termine e scopo, perciò la temporalità dell'età giovanile si è dilatata fortemente. Se nel passato recente, gli adolescenti ricevevano, soprattutto dal padre, una ferrea disciplina anche sul piano sessuale, erano ancora più "impazienti di prendere in carico questo mondo di adulti al quale li si stava preparando isolandoli"<sup>119</sup>. Attualmente, i ragazzi e i giovani possiedono molte risorse economiche e possibilità, poche limitazioni sessuali e così non sono più motivati a lottare con i genitori per ottenere conquiste. I giovani di oggi possiedono molto e non sono motivati a diventare adulti maturi, cioè non vedono più l'età adulta come l'età della libertà e dei grandi ideali, quindi vivono la giovinezza come periodo centrale della vita umana: l'età d'oro della bellezza, della smoderatezza in fatto di emozioni forti da sperimentare e di mode da seguire, l'età della seduzione, della passione e dei divertimenti, tutti atteggiamenti lontani dall'assunzione adulta di responsabilità e serietà. La forza di questa visione negativa dall'età adulta ha portato molti adulti e anziani a seguire sempre più la tendenza al giovanilismo,

---

<sup>118</sup> Mendel G. *Infanzia nuova classe sociale. Sociopsicoanalisi dell'Autorità*, Armando Editore, Roma, 1974, p. 138.

<sup>119</sup> Guachet M., *Il figlio di desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e pensiero, Milano, 2010, p. 45.

che è “l’atteggiamento di chi vuole rimanere giovane, indipendentemente dall’età, è il rifiuto della condizione adulta per rimanere adolescente a tutti i costi”<sup>120</sup>. Tuttavia, se in una società i bambini non sono spontaneamente infantili perché adultizzati e gli adulti non assumono il ruolo adulto per sfuggire alle questioni da persone mature, gli adolescenti e i giovani faticano molto a trovare adulti modello da seguire e da cui imparare a crescere.

Insieme alla spinta della cultura giovanile, uno dei fattori che ha aumentato il gap tra le generazioni è stata l’avvento e l’accelerazione dello sviluppo tecnologico, che secondo Mendel ha portato l’esaltazione dei principi della competenza e dell’efficienza, sconvolgendo la situazione di disparità tra le generazioni. Il principio di competenza considera autorità colui che ha maggiori conoscenze e competenze a livello tecnologico, e non più esperienze di vita o prerogative d’età, perciò i bambini di oggi, detti nativi digitali, sono riconosciuti già molto abili ad utilizzare le nuove tecnologie lo insegnano ai genitori. Nel parere di Giesecke, l’autorità adulta ha subito un declino in quanto “i processi di rivoluzione industriale e culturale annullavano, in molti casi, proprio il vantaggio di sapere e di esperienza dei vecchi”<sup>121</sup>.

Se l’autorità degli anziani rivolta agli adulti è passata dall’essere assoluta all’essere relativa, la prima conseguenza è la perdita di identità degli adulti, che erano l’anello centrale della catena generazionale: l’adulto non è più legato e sostenuto dal rapporto di autorità con gli anziani e fatica a riprodurre il ruolo di autorità verso i giovanissimi. Allora “la società degli adulti non appare più alla giovane generazione protettrice e rassicurante, ma pericolosa”<sup>122</sup> e ricca di ambiguità, che si manifestano in tanti problemi e reati. La rottura drastica con l’autorità tradizione ha portato, sul piano sociologico ad accrescere la predominanza del pensiero scientifico, a scapito di una apertura all’umanità, non verificabile in modo sperimentale, e, sul piano psicologico, alla diffusione di una certa tendenza permissiva, che, fin dalla nascita, ha arginato lo scontro educativo del figlio con il mondo adulto.

Nel corso del Novecento, anche nella scuola si è diffuso gradualmente l’interesse verso l’allievo come soggetto competente e protagonista del suo apprendimento, grazie alla corrente del personalismo, a pedagogisti ed educatori particolarmente acuti, e ai cambiamenti sociali che hanno portato a ridefinire contestualmente l’infanzia e le sue esigenze, innovando le modalità di istruire. Infatti, la posizione di autorità del maestro non ha subito grandi modifiche sostanziali, ma è cambiata la modalità pratica con cui si trasmette l’autorità, passando da un

---

<sup>120</sup> Cravero D., *Una speranza per i genitori. Le ritualità che rigenerano l’amore e che costruiscono la comunità delle famiglie*, Effatà Editrice, Torino, 2007, p. 41.

<sup>121</sup> Giesecke H., op. cit., p. 61.

<sup>122</sup> Mendel G, op. cit., p. 121.

preminente uso del potere e della coercizione a un'attenzione alla personalità dell'educando e al suo modo di apprendere. Per influsso delle nuove teorie psicologiche e pedagogiche, la figura del maestro è stata concepita come facilitatore dell'apprendimento e non come unico detentore del sapere che riversa le proprie conoscenze nelle menti degli alunni.

Nella storia dell'educazione, le due posture estreme dell'autoritarismo e del lassismo si sono quindi avvicinate in alternanza, mentre oggi viviamo una situazione di stallo, in cui si parla molto di "crisi dell'autorità" e di "nuovi padri".

### **2.2.2. L'autorità nell'età contemporanea**

Dopo la contestazione antiautoritaria del '68 e i vari mutamenti sociali, la relazione con l'adulto ha perso quasi tutta l'essenza dell'autorità e i rapporti interni alla famiglia sono cambiati: la rigidità dell'autorità paterna e la subordinazione della moglie e dei figli è stata sostituita da un modello di famiglia "affettiva", aperta e dialogante. A primo impatto il cambiamento appare positivo per tutti i soggetti coinvolti, ma in realtà l'inclinazione all'affettività, dai tempi del boom economico in poi, si è molto rivolta alla capacità d'acquisto degli oggetti richiesti dai bambini e sempre meno alla condivisione del tempo. Pati e Prenna affermano che "i minori sono sempre più spesso oggetto di una iper-cura sul piano materiale, dell'offerta sovrabbondante di beni e opportunità, ma anche di una dis-cura sul piano della relazione autentica e del dialogo empatico"<sup>123</sup>. A conferma di questo, si può esaminare il rischio presente nella nostra società consumistica, di immettere nella relazione educativa, soprattutto genitoriale, i beni di consumo come mediazione, che sostituiscono la presenza affettuosa dell'adulto e le esperienze da vivere insieme.

I cambiamenti sociali che sono più rilevanti e visibili nella famiglia attuale sono l'estensione dell'autorità sui figli ad entrambi i genitori, con la conseguente riformulazione del ruolo paterno, l'investimento affettivo sul "figlio del desiderio", la centratura del "bambino re" nel nucleo familiare, e lo smarrimento valoriale dell'adolescente.

La figura paterna, da autorità rigida e poco incline ad occuparsi dei figli, ad eccezione delle scelte lavorative e matrimoniali, è diventata una figura educativa importante nella gestione della vita familiare e nelle relazioni affettive. L'uomo non diventa padre per spinta della famiglia d'origine, ma per volontà propria e della moglie e già questo fattore porta una differenza di coscienza.

---

<sup>123</sup> Pati L., Prenna L., op. cit., pp. 75-6.

“Il padre è quindi in un certo senso «figlio di suo figlio», poiché è il bambino che costruisce attivamente a farlo diventare il suo papà”<sup>124</sup>. Inoltre il padre incontra il figlio già durante la gravidanza, inizia ad instaurare precocemente un rapporto con lui e si preoccupa dei suoi bisogni in una cornice generale più affettiva che normativa. Il primo compito del padre è aiutare il figlio ad elaborare la separazione della madre e dal suo universo infantile, accompagnandolo alla ricerca della propria identità sessuale nel periodo adolescenziale, esprimendosi come norma e limite a scopo non tanto repressivo, ma protettivo. Il padre è colui che può preservare il narcisismo dell’adolescente, spingerlo a scontrarsi con l’alterità per aiutarlo a conoscersi ed esprimersi: “il padre è quindi una figura protettiva ed emancipativa insieme”<sup>125</sup>, ma in questo nuovo ruolo è importante non sottovalutare i rischi di questo coinvolgimento e della gestione dell’autorità nella relazione educativa. In un altro libro, Charmet afferma che il padre in questi ultimi decenni si è “maternizzato” ed è diventato “empatico, cioè esperto nel sostenere la crescita affettiva e relazionale del figlio e non solo quella etica e normativa”<sup>126</sup>. La madre, dal canto suo, oggi è la persona che concretamente si occupa dei figli nei molti aspetti della loro vita, ma la sua autorità è più flessibile perché frutto di una immedesimazione nei loro bisogni, che “non viene sentita dai figli propriamente come un’autorità con cui misurare realmente se stessi, le proprie azioni, i propri bisogni e desideri”<sup>127</sup> nella formazione del carattere.

Charmet rileva che i padri di oggi tendenzialmente non si definiscono autoritari, ma che sono combattuti tra la postura impositiva e normativa che si avvale di punizioni, come sono stati educati loro, e la postura dialogante, che si rammarica nel dire un “no” e piuttosto attua una negoziazione per capire le motivazioni di entrambi le parti. Nel momento del conflitto, l’identificazione del padre coi figli spesso fa oscillare la scelta della seconda postura, soprattutto per evitare di spezzare il legame affettivo e questo tuttavia smorza quasi totalmente la funzione delle sanzioni, perché si “lascia correre”. I nuovi padri non hanno avuto maestri, visto che hanno scartato lo stile educativo dei loro genitori, ma hanno considerato maestro il figlio, cercando di capire i suoi bisogni e soddisfacendoli, ma un’eccessiva attenzione a lui può portare a una riduzione della concezione di sé e delle proprie esigenze, con una facile deresponsabilizzazione, volta alle altre agenzie educative. Oggi le regole sono concepite dai padri prevalentemente in modo strumentale alla crescita e alla preparazione alla vita sociale, mentre le punizioni sono poche, spesso non ben definite e non attuate nella realtà, a causa del regime fortemente affettivo.

---

<sup>124</sup> Charmet G. P., *Ragazzi sregolati*, op. cit., p. 23.

<sup>125</sup> Ivi, p. 25.

<sup>126</sup> Charmet G. P., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 19.

<sup>127</sup> Volpi R., *Liberiamo i bambini. Più figli meno ansie*, Donzelli editore, Roma, 2004, p. 113.

Secondo Charmet, è cambiato il meccanismo dell'obbedienza in famiglia, dato che dalla paura si è passati alla vergogna: "bisogna ubbidire al papà e alla mamma non per evitare una punizione, ma per non farli soffrire, per non deluderli perché non si è stati all'altezza delle loro aspettative"<sup>128</sup>. Proprio in merito alle aspettative genitoriali, Charmet segnala il fenomeno del cosiddetto "figlio del desiderio", cioè l'ampio investimento economico ed affettivo sul figlio, quasi sempre figlio unico, fin dal periodo della gravidanza e che induce in lui l'aspettativa di riuscita in un certo ambito. La fatica dei figli di oggi è capire la loro personale strada perché spesso la pressione genitoriale è così forte da imbrigliarlo nell'immagine che gli adulti hanno di lui, in cui però non si riconosce, ma a cui spesso si adatta. Per tratteggiare un quadro più chiaro della situazione delle famiglie in Italia, Volpi paragona il numero di bambini sotto i 14 anni nei censimenti del 1881 e del 2001: se nel 1881 "i bambini rappresentavano il 32% della popolazione e gli anziani non si allontanavano dal 5%"<sup>129</sup>, nel 2001 il numero dei bambini è sceso fino a toccare il 14,2% della popolazione e gli anziani sono aumentati notevolmente, diventando il 18,7%. Inoltre bisogna tenere conto anche dell'incremento dell'aspettativa media di vita alla nascita, che, nei dati raccolti da Volpi, nel 2004 è arrivata all'età di 78 anni per gli uomini e 83 anni per le donne, rispetto ai 34 anni della fine dell'Ottocento. L'inferiorità numerica dei bambini è data da un bassissimo tasso di fecondità per donna, che è passata dai 2,5 degli anni Settanta all'1,2% del 2004, ed è perciò comprensibile come la fascia generazionale dei bambini fatichi a favorire il ricambio generazionale con gli anziani. In questo nuovo ambiente sociale, i pochi figli che nascono sono prevalentemente figli unici, e ognuno "non ha praticamente bambini attorno a sé, ma un vero e proprio plotone di adulti debitamente ingrigniti e incanutiti che smaniano per lui".

Data la particolarità della situazione, i bambini tendono a manifestare più chiaramente i loro desideri e i genitori tendono ad accontentarli con tutto e subito: i bambini di oggi sono chiamati "bambini re" da Korff Sausse Simone, o bambini chiamati "sovrani" da Marcelli. Questi genitori percepiscono il senso di colpa nel dire loro un "no", credendo che ciò li traumatizzi, e quindi preferiscono assecondare tutto ed appianare tutte le possibili delusioni e insoddisfazioni. Oltre al danno provocato da un inadeguato capovolgimento dei ruoli familiari, il bambino cresce "circondato dai doveri che tutti hanno verso di lui"<sup>130</sup>, da quelli dei genitori a quelli dello Stato, che nutrono il suo forte egocentrismo e la pretesa che il mondo intorno a lui debba rispondere sempre alle sue esigenze e ai suoi desideri.

---

<sup>128</sup> Charmet G. P., *Ragazzi sregolati*, op. cit., p. 41.

<sup>129</sup> Volpi R., op. cit., p. 10.

<sup>130</sup> Ivi, p. 121.

Durante l'età infantile, la buona relazione genitoriale ed educativa è identificata come esplicitamente asimmetrica, cioè caratterizzata da un'autorità che assume responsabilmente il ruolo adulto e accompagna l'altro a scoprirsi e scoprire la vita insieme. Attualmente questa relazione è messa a dura prova: l'adulto tende ad abbassarsi al livello del bambino per ascoltarlo e rispondere ai suoi bisogni, ma rischia di porsi eccessivamente al suo livello, diventando "l'amicone" e il suo avvocato difensore nei confronti della scuola. La diffusione delle tecnologie nelle case ha mutato la relazione tra genitori e figli, in quanto il mezzo televisivo ha ampliato le conoscenze dei bambini, mostrando contenuti che prima erano riservati solo agli adulti. Se prima la stampa aveva separato nettamente i due mondi, grazie al diverso livello di conoscenza delle parole nei libri che ne influenzava la comprensione, ora tramite le televisioni e i computer molte informazioni sono diventate accessibili e visibili ai piccoli e agli adolescenti, tra cui anche le contraddizioni e gli aspetti più privati del mondo adulto.

L'affievolimento del divario conoscitivo e relazionale tra adulti e bambini produce una simmetria che "finisce a volte per cancellare la percezione dei bisogni del figlio in funzione della sua età" e lo lascia "solo di fronte alle proprie pulsioni e all'ansia che ne deriva"<sup>131</sup>. Buona parte dei genitori si è alleata con i figli, pensando di vivere così una relazione più attenta ai loro bisogni e meno costrittiva, ma in questo modo diventa anche meno impegnativa perché evita conflitti e sgretola gradualmente la responsabilità educativa.

Rogge, psicologo e consulente genitoriale, afferma che spesso questa dinamica nasce da una contraddizione che ha rilevato nei suoi colloqui, cioè quella in cui "la relazione di coppia viene subordinata alla relazione genitore-figlio"<sup>132</sup>. A causa di ciò, "si attribuisce al figlio il significato assoluto, quello dell'unica fonte di gioia, del possibile realizzatore delle proprie ambizioni, dell'elemento che dà forza e senso al nucleo familiare"<sup>133</sup> e in questo modo il percorso verso l'autonomia sarà molto più difficoltoso.

Se un bambino, come il tipico "bambino re", cresce con genitori prevalentemente permissivi e quindi senza apprendere i propri limiti di azione, si troverà poi smarrito nell'adolescenza, quando si troverà ad agire nella vastità delle possibilità ed esercitare la propria libertà, se non possiede una bussola assiologica. Come farà il giovane a quel punto a vivere nel mondo, se non conosce e non ha interiorizzato i "paletti" e i limiti in sé e nelle relazioni con gli altri? Un'immediata conseguenza è il fatto che "il giovane che deve esplorare la sua potenza, sperimentare i limiti della società...non trovando un quadro familiare sufficientemente stabile,

---

<sup>131</sup> Benasayag M., Schmit G., op. cit., p. 26.

<sup>132</sup> Rogge J. U., *Quando dire no. Perché i bambini hanno bisogno di limiti*, il Saggiatore, Milano, 2001, p. 37.

<sup>133</sup> *Ibidem*

sposta la scena nella città, nel quartiere”<sup>134</sup> e sulle strade iniziano atti di trasgressione che possono peggiorare in atti di violenza e di delinquenza. Gli psicologi in questi casi dicono che l’adolescente tenta di “farsi il suo Edipo con la polizia”. Recalcati paragona l’adolescente di oggi con la figura di Telemaco, figlio dell’eroe Ulisse, che rimane sull’isola di Itaca con la madre, mentre il padre viaggia per molto tempo e impegnandosi nelle varie avventure. Durante il viaggio di Ulisse, Telemaco assiste all’assalto del suo palazzo da parte dei Proci, principi suoi coetanei che mirano al possesso e al godimento materiale, e cerca di proteggere la madre dai numerosi contendenti che vorrebbero sposarla. Si trova a vivere un periodo caotico e desidera a tal punto che il padre riporti la Legge e l’ordine sull’isola, che sta di fronte al mare ad attenderlo. Ecco, l’adolescente di oggi non esplicita la richiesta di autorità a parole, ma coi suoi comportamenti e modi di vivere, aspetta che un adulto gli dica dove è il limite, la soglia entro cui può muoversi e oltre cui invece si cade nel vuoto e nell’insoddisfazione.

Da queste analisi psicologiche relative ai bambini e agli adolescenti, si capisce la rilevanza che l’educazione ricevuta in famiglia ha nella costruzione del Sé e della modalità di relazionarsi con il mondo esterno, perciò è utile prendere in esame le paure dei genitori, cioè gli ostacoli da loro percepiti nel momento in cui vogliono esercitare la loro autorità.

Renaud parla delle tre insidie dell’educazione, ovvero: l’insidia della grazia, del fastidio e del tempo.

La prima consiste nel fattore biologico che porta l’adulto ad essere indulgente con il bambino, ma che a lungo termine non lo incoraggia a crescere. L’insidia del fastidio è descrivibile come risposta di soddisfazione della richiesta del bambino per evitare gli insistenti pianti e lamenti che solitamente portano l’adulto a esasperarsi. L’ultima insidia è il tempo, in quanto per ascoltarsi e conoscersi è importante dedicare del tempo alla famiglia, ma nella frenetica vita attuale questo tempo è scarso e non è sfruttato come condivisione di esperienze e interessi.

Lo psicologo Dumesnil ha raggruppato le paure tipiche del genitore in sei categorie: “a) di opprimere il bambino, b) di traumatizzarlo, c) della violenza delle sue reazioni, d) che si senta rifiutato, e) di non essere più amati da lui, f) di allontanarlo da loro, g) della loro stessa violenza, h) di esser giudicati nell’ambiente”<sup>135</sup>. Le prime quattro riguardano il bambino mentre le altre quattro sono relative al genitore, in correlazione allo stile con cui è stato educato da bambino: la prima paura è quella che nasce più frequentemente da coloro che sono stati cresciuti da genitori che esercitavano uno stile autoritario, e di conseguenza cercheranno di non imporsi in quella stessa modalità, lasciare maggiore libertà ai figli. Il timore di traumatizzare il bambino

---

<sup>134</sup> Benasayag M., Schmit G., op. cit., p. 37.

<sup>135</sup> Dumesnil F., *Genitore responsabile, bambino equilibrato*, Edizioni San Paolo, Milano, 2000, p. 53.

invece è ricorrente in adulti cresciuti con genitori ambivalenti e immaturi che non distinguevano comportamenti accettati e non accettati, perciò tenderanno a non usare né aggressività verbale né punizioni corporali per il timore di innescare un senso di angoscia interiore.

La terza paura è legata alla risposta di violenza che il bambino potrebbe compiere, prima coi genitori e poi all'esterno del contesto familiare, ma Dumesnil in questo caso afferma che la fermezza non è in sé stimolo alla reazione violenta, ma lo diventa se non è accompagnata da una verbalizzazione adeguata e da una buona mentalizzazione. Allo stesso modo, nella quarta paura, il rifiuto non è dato da un forte rimprovero del padre o da una punizione, ma da una particolare ostilità espressa nel rimprovero, spesso come investimento di rabbia e odio alla persona, poiché il genitore si sente provocato nella sua identità di genere e nella sua integrità. La quinta paura è quella di perdere l'affetto nella relazione privilegiata con il figlio, in cui si cerca di colmare la carenza d'affetto dell'età infantile, ma da cui pian piano bisogna affrancarsi, visto che nei primi anni di vita il bambino non è in grado di amare nel vero senso della parola. Il genitore, quindi, è fragile se poggia la considerazione di se stesso sull'obbedienza del bambino, mentre la sua autostima diventa salda quando adotta la fermezza necessaria a limitare il figlio e portarlo a capire di cosa veramente ha bisogno. Lo stesso discorso vale per la paura di allontanarlo da loro, e in seguito un altro timore del tipico genitore è quello di essere violento, cioè di tentare più volte, invano, la strada del rimprovero verbale verso il figlio, accumulando rancore e collera fino al punto da perdere il controllo di se stessi e aggredirlo. Una alternativa possibile sarebbe esprimere questo impulso in modo rapido appena dopo lo svolgersi dei fatti e non lasciare passare troppo tempo.

L'ultima paura riguarda l'ambiente sociale e culturale intorno alla famiglia, ovvero la paura del genitore di essere giudicato dalle altre persone. Molti genitori ammettono di esitare a rimproverare il figlio in una situazione con altri soggetti o in un luogo pubblico, per vergogna e per timore di sembrare sedotti dai figli, ma questo atteggiamento comunica una eccessiva permissività al bambino. Riassumendo, Crepet nota che i genitori "temono che un comportamento più severo comprometta il rapporto di complicità con i figli, ma la complicità si rafforza proprio nella definizione dei ruoli e non nella loro confusione"<sup>136</sup>. Da questa linea di sviluppo attuale, si può dedurre una carenza di riferimenti valoriali e la scarsità di autorevolezza nelle famiglie.

In merito al rapporto tra l'autorità paterna indebolita e l'adolescenza dei figli, Recalcati è uno degli psicologi più acuti nello studio della società attuale e, riprendendo Lacan, definisce la

---

<sup>136</sup> Crepet P., *L'autorità perduta. Il coraggio che i figli ci chiedono*, Einaudi, Torino, 2011, p. 48.

funzione simbolica del padre come “colui che sa unire e non opporre il desiderio alla Legge”<sup>137</sup>. Con il termine Legge, Lacan si riferisce alla “Legge della castrazione simbolica”, cioè una legge non scritta attraverso cui l’interdizione dell’incesto facilita la separazione dalle origini, cioè dalla relazione simbiotica con la madre. L’espressione lacaniana “evaporazione del padre” identifica l’assenza della Legge come “condizione del desiderio”<sup>138</sup>, perciò il distacco tra Legge e desiderio provoca il vuoto esistenziale, che l’uomo crede di poter risolvere senza un rapporto con ciò che Recalcati chiama “l’Altro”, anche detto il mistero o l’impossibile. In questo contesto, Lacan descrive vari tipi di padre secondo la differente assunzione della Legge: il padre che “vuole incarnare la Legge... non può che dare vita a un sistema repressivo fondato sul potere disciplinare”<sup>139</sup> poiché il solo esercizio dell’interdizione non trasmette necessariamente il desiderio. Al contrario il padre che testimonia davvero la Legge “sa incarnare nella sua propria esistenza singolare, la passione del desiderio”<sup>140</sup> e la può trasmettere nella donazione, riconoscendosi egli stesso inesperto in certi settori. Il padre non è chi conosce tutto, ma chi vive intensamente il desiderio a partire dalla Legge, cercando un godimento diverso da quello materialistico e rapportandosi con l’Altro, da cui si sente dipendere. Oggi il padre è tendenzialmente una presenza assente e in difficoltà, cioè una figura che non guida e non pone limiti all’azione, trasmettendo spesso un’insicurezza di base alla sua famiglia.

### **2.2.3. Le derive dell’autorità**

L’educatore che esercita l’autorità nel rapporto con il minore può celare in sé varie distorsioni e pericoli, se non la concepisce in modo trasparente come postura personale di fiducia verso l’altro e sostegno nella crescita, grazie anche ai limiti negoziati.

Il primo pericolo dell’educatore è confondere l’autorità con l’autoritarismo, cioè proiettare la sua idea sul ragazzo che ha di fronte, imponendola cercando di modellarlo secondo le sue regole e i suoi schemi per farlo diventare ciò che l’adulto crede sia più giusto. Magari l’adulto elabora questa imposizione in buona fede, pensando solo di vedere il futuro in modo più chiaro del ragazzo e di poterlo aiutare, ma il rischio è di condizionare eccessivamente il suo percorso, senza che lui abbia spazio per obiettare ed esprimere i suoi desideri per scegliere. L’autoritarismo infatti è l’estremismo dell’autorità, si fonda “sul principio di rispetto di una persona che agisce in nome della legge”<sup>141</sup> e grazie alla legge, la risposta dell’altro non può che essere un’obbedienza obbligata, pena l’uso della forza. Tuttavia l’obbedienza obbligata non

---

<sup>137</sup> Recalcati M., *Cosa resta del padre? La paternità nell’epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011, p. 51.

<sup>138</sup> Ivi, p. 19.

<sup>139</sup> Ivi, p. 77.

<sup>140</sup> Ivi, p. 82.

<sup>141</sup> Benasayag M., Schmit G., op. cit., p. 27.

stimola il bambino o il ragazzo a sperimentare la propria libertà e a crescere con ragione e voglia, ma gli impone una condizione a cui lui deve adattarsi senza poterne comprendere le motivazioni, svalutando completamente la sua espressione originale.

Il secondo pericolo è l'azione volontaria di disdegnare l'autorità e quindi limitarla, o all'estremo evitarla, pensando che assecondare il fanciullo e tutti i suoi desideri significhi farlo crescere al meglio e soddisfatto. Alla base di questa tendenza è presente la concezione culturale diffusa in cui "severità e rigore sanno di crudeltà; abbiamo paura che la coerenza ci faccia perdere l'affetto di chi vogliamo educare, e ci preoccupiamo per le conseguenze psichiche della disciplina...ci manca la capacità di riconoscere che la severità può rendere forti e l'eccessiva sollecitudine può rendere deboli"<sup>142</sup>. La postura permissiva concede libertà, ma "getta i bambini in una situazione d'isolamento; li rende incapaci di allacciare relazioni sociali, di stabilire contatti" e spesso li investe di aspettative, in merito a capacità intellettuali ed emotive, molto più elevate rispetto allo sviluppo presente del bambino.

Il permissivismo oggi è lo stile educativo più diffuso nella nostra società, come fenomeno conseguente ai cambiamenti generazionali dei ruoli di genitori e figli e della loro relazione, in cui sembra che il gap si sia ridotto a causa dell'avvicinamento cognitivo e affettivo compiuto dagli adulti colpiti dal desiderio di "giovanilismo". Vari fattori, tra cui la scarsità numerica di bambini per ogni coppia, l'enfasi mediatica dei fatti di cronaca nera su bambini e ragazzi e i mutati contesti familiari, in cui entrambi i genitori lavorano e quindi i bambini restano più spesso da soli, hanno aumentato le paure della maggior parte dei genitori, che di conseguenza, adottano uno stile educativo iperprotettivo. Questa iperprotezione è mirata a limitare le fonti di pericolo, organizzando il tempo libero dei bambini e costringendoli a stare in luoghi chiusi molto tempo, ma è anche una modalità di delegare l'autorità ad altre figure esterne alla famiglia. Anche per gli educatori esiste il rischio dell'iperprotezione, nei casi in cui egli si lasci coinvolgere eccessivamente nella relazione con i minori, credendo di volere il bene del bambino o del ragazzo ponendosi esclusivamente come presenza affettiva, protettiva verso la famiglia incurante e gli eventi negativi e una presenza non esigente nelle richieste e nei limiti da rispettare. Nel capitolo seguente, invece, presenterò l'autorevolezza come postura educativa personale e relazionale, in cui si conciliano la sensibilità amorevole per il ragazzo e l'attenzione alla sua disciplina affinché sia stimolato a crescere e maturare.

Come esempio pratico degli stili educativi estremi e di come possano convivere, descrivo la famiglia Keller nel film "Anna dei miracoli" (1962): l'autoritarismo nel regime familiare patriarcale e il permissivismo che è messo in atto da tutti i familiari con Helen, la figlia minore,

---

<sup>142</sup> Bueb B., *Elogio della disciplina*, Rizzoli, Bergamo, 2007, p. 27.

che è diventata cieca, sorda e muta in tenera età. Il padre è una figura di autoritarismo, si fa chiamare “capitano” dai familiari e dai lavoratori dipendenti, enfatizzando il suo potere di controllo sulle loro vite, e impone sempre le proprie decisioni come verità inconfutabile, tanto che solo la moglie riesce delicatamente a dissuaderlo da certe scelte, mentre il figlio sembra rassegnato a non avere margini di libertà. Al contempo padre, madre e figlio maggiore sono estremamente permissivi con Helen, le lasciano fare tutto quello che vuole spontaneamente e non limitano i suoi comportamenti, nonostante il fastidio che provano e la fatica ad accettarla nella sua diversità. Il loro sguardo di pietà voleva traumatizzare oltremisura la bambina con regole e limiti.

Anne Sullivan, l'istitutrice che viene chiamata per educare Helen, capisce subito questa situazione e si impegna, con determinazione ed energia, per insegnarle i comportamenti corretti e le parole in un alfabeto manuale, ma fin da subito si scontra con l'opposizione del padre e della madre, che la considerano eccessivamente rigida. Anne non tenna e continua il suo intervento educativo, mostrandosi una persona autorevole, né autoritaria né permissiva. Dopo il primo periodo di ribellione, Helen impara a stare più composta a tavola e ad accettare certi compiti, ma non conoscendo il nesso tra parola e oggetto non è ancora libera protagonista, nel senso che non ha ancora l'abilità di costruirsi un sapere con gli apprendimenti conquistati e quindi nemmeno un giudizio proprio. Il padre è soddisfatto del fatto che Helen sia più obbediente, ma Anne afferma che “obbedire senza capire è un'altra forma di cecità”.

Il punto focale di questo film, tratto dalla storia vera di Helen Keller, è la persona dell'istitutrice che, nella sua situazione di carenti conoscenze (nel film si vede che legge e studia per aggiornarsi) e di mancata alleanza con la famiglia, è riuscita a far uscire Helen dall'oscurità mentale in cui era rinchiusa, le ha insegnato a comunicare e a vivere con determinazione la sua vita.

La consapevolezza di queste due derive estreme nel lavoro educativo, che coinvolgono la persona globalmente, dovrebbe rafforzare la convinzione negli educatori che la disciplina nell'educazione è necessaria, nel suo fondamento di amorezza e nell'equilibrio tra accoglienza e autorevolezza.

A questo punto, avendo delineato il quadro semantico e storico dell'autorità, e avendo esposto quali sono le due posizioni estreme da evitare, posso approfondire l'autorità come concetto teorico e pratico nei vari studi delle scienze sociali, partendo dalla prospettiva psicologica e sociologica.

## **2.3. L'AUTORITA' NEGLI STUDI TEORICI**

Molti pedagogisti, psicologi, filosofi e sociologi hanno studiato il tema dell'autorità, nelle loro diverse prospettive e seguendo le varie correnti di pensiero: in linea generale la psicologia si è interessata all'autorità come qualità personale mentre la sociologia alla relazione di autorità con uno o più interlocutori o con una collettività.

### **2.3.1. Prospettiva psicologica**

La dimensione psicologica indaga le cause e i processi interiori che si innescano nel soggetto e si concretizzano nella capacità di influenza sul comportamento altrui.

Ho approfondito il tema dell'autorità, correlato al disciplinamento del soggetto e alla sua sfera morale, inquadrandolo nelle varie correnti psicologiche, tra cui ho privilegiato il comportamentismo, la psicoanalisi, l'analisi transazionale, il cognitivismo, la corrente umanistico-esistenziale e la psicologia sociale.

In sintesi, il comportamentismo ha analizzato come il tipo di rinforzo determina il comportamento ripetuto o scoraggiato, mentre la psicoanalisi si è soffermata sull'introiezione del padre e sulla formazione del Super-Io, con la conseguente lotta interiore. Posteriormente a Freud, alcuni suoi allievi hanno preso spunto dalla psicoanalisi per poi rivolgere la loro attenzione ad alcuni aspetti psicoanalitici e approfondendoli, ad esempio Melanie Klein, e altri, come Eric Berne, si sono drasticamente distaccati dalla psicoanalisi per fondare nuove correnti di pensiero.

Piaget e Kohlberg si sono focalizzati sulla moralità come frutto di un processo lineare costituito di stadi legati allo sviluppo cognitivo, visibili empiricamente in certe condotte.

Gli autori della corrente umanistica-esistenziale privilegiano lo snodo della coscienza, che è calata nella descrizione dei bisogni di Maslow, nella distinzione tra coscienza autoritaria e umanistica ad opera di Fromm e infine nella ricerca di senso illustrata da Frankl.

Infine nella psicologia sociale l'apprendimento è stato analizzato nella prospettiva sociale: Milgram ha analizzato il tema dell'obbedienza, mentre Bandura ha dimostrato la rilevanza dell'apprendimento per imitazione.

#### *Il comportamentismo*

I comportamentisti, seguaci dello psicologo americano Burrus Skinner, consideravano il comportamento degli individui come stimoli a cui si può rispondere senza una riflessione intermedia, ma come addestramento meramente comportamentale. Ad ogni stimolo viene

correlato un tipo diverso di rinforzo, cioè la risposta dell'individuo, che è qualificato come positivo, ad esempio il cibo e negativo, quale una scossa elettrica o uno svantaggio. A questa polarità si aggiunge la differenza tra i concetti di rinforzo negativo e punizione: il primo è un atto di cessazione di uno stimolo avversivo, mentre la seconda è un'azione differente, che vuole estinguere un comportamento.

Ad esempio, nel noto esperimento di Skinner, il topo era posto in una gabbia in cui c'era un rumore forte e vicino al topo era posta una leva. Il topo aveva appreso ad abbassare la leva, non grazie a un rinforzo positivo (ad esempio l'offerta di cibo), ma grazie al rinforzo negativo, con cui il rumore cessava. Secondo Skinner, le punizioni, cioè le situazioni penalizzanti che possono provenire dall'ambiente o dall'insegnante, hanno "un'indiscutibile efficacia, però il loro modo di operare è facilmente frainteso"<sup>143</sup>. Questo fatto è dedotto dalle conseguenze che ne derivano: spesso i soggetti continuavano a ripetere gli atti scorretti, cercando altre scorciatoie e di sfuggire dal controllo adulto, con un atteggiamento di sfida. Per questo Skinner afferma che le punizioni non riducono necessariamente la frequenza del comportamento inadatto e un errore molto diffuso è il fatto che "quando puniamo un allievo di cui siamo malcontenti, noi non specifichiamo il comportamento che vorremo ottenere"<sup>144</sup>.

Per rispondere alla sua preoccupazione, cioè che "l'educazione deve diventare più efficiente", Skinner ha previsto una metodologia di insegnamento e apprendimento attraverso l'uso di macchine, che lui chiama "istruzione programmata". Essa è una "tecnologia di apprendimento individuale, in cui lo studente autoritma il proprio processo di acquisizione in situazioni operative"<sup>145</sup> che, grazie agli studi sul comportamento osservabile, intende far acquisire forme di comportamento adeguato e limitare gradualmente il numero di comportamenti inadeguati o errati.

Skinner aveva ipotizzato una scuola, in cui prevaleva l'eteroeducazione, cioè l'educazione tramite soggetti esterni o fattori contingenti, perché credeva nella loro forte influenza nel far assimilare al soggetto i comportamenti richiesti. Nel sistema di eteroeducazione, quindi, ogni alunno poteva apprendere da sé le conoscenze, tramite la macchina e altri stimoli esterni, uniformando così il livello di conoscenze degli alunni di una classe, ma trascurando totalmente la dimensione umana dell'insegnante, che diveniva mero "programmatore e direttore dei processi di apprendimento". Infatti, colui che era il depositario dei contenuti culturali da trasmettere, "assume l'aspetto di una vera e propria «variabile» degli itinerari di acquisizione

---

<sup>143</sup> Skinner B. F., *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1970, p. 242.

<sup>144</sup> Ivi, p. 243.

<sup>145</sup> Ivi, p. 24.

dello scolaro”<sup>146</sup>, mentre viene privilegiato l’apprendimento tramite la macchina e l’insegnamento di gruppo. Lo psicologo americano sostiene che la macchina favorisce l’apprendimento individualizzato, seguendo l’educando coi suoi tempi e ritmi, e viene associata al comportamento del “tutore” grazie a questa sua interattività. Tuttavia, tramite la tecnologia, si impone la logica dell’insegnare come “plasmare” e riversare le conoscenze nella mente dell’altro in modo acritico e inoltre si cancella completamente la relazione bidirezionale tra insegnante e alunno, in cui il sapere si può co-costruire. Al contrario del concetto di co-costruzione del sapere, l’ottica skinneriana propugna l’imposizione del sapere standardizzato, e nel caso di mancato studio da parte dello scolaro, si ricorre a un rinforzo negativo.

Nonostante l’insegnante condizioni gli stimoli negativi del comportamento inadatto e crei le condizioni perché si rafforzi il comportamento accettato, non è automatico che avvenga il rinforzo al secondo comportamento, non essendo verbalmente spiegato. Nella correzione di un compito, Skinner propone agli insegnanti l’uso di una correzione a piccole unità piuttosto che un rinforzo negativo a tutto il compito, in quanto evidenziando ogni errore, la possibilità di apprendere e migliorare è maggiore. In questo caso il voto negativo al compito è un’azione punitiva, che non genera apprendimento, ma è riconducibile alle forme di “controllo negativo”, come il classico castigo per obbligare lo scolaro a studiare.

All’insegnante è consigliabile utilizzare le punizioni con efficacia, evitando ad esempio di punire solo per gli atti lampanti e avvalersi dell’ammonimento solo in funzione discriminante, cioè per permettere all’alunno di distinguere i comportamenti accettati e non accettati. Oltre alle azioni di risposta, che purtroppo spesso rischiano di rafforzare il comportamento disturbante, l’insegnante potrebbe modificare alcune condizioni educative di partenza, quali la predilezione per la rapidità, la competizione tra allievi, il clima di aggressività e di pigrizia nello svolgere i compiti. Per questi limiti, è interessante proporre il comportamento corretto, cioè insegnare la laboriosità, la collaborazione, ecc. Il comportamento degli alunni non cambierà immediatamente perché quelli più indisciplinati cercheranno di continuare la loro modalità comportamentale e la loro resistenza all’insegnante, ma gradualmente, non trovando le condizioni che precedentemente li favorivano, possono iniziare a ridurre il comportamento fino all’estinzione. Lo studio di questi comportamenti e del processo che li spinge alla ripetizione o all’estinzione, è mirato a quello che Skinner chiama “controllo totale”, cioè la capacità di prevederli e quindi manipolarli secondo i suoi interessi.

In ultima analisi, Skinner e la corrente dei comportamentisti, propone un metodo d’istruzione basato sul rafforzamento positivo dei comportamenti socialmente accettati, tralasciando tutto

---

<sup>146</sup> Ivi, p. 29.

l'ambito morale della riflessione e della responsabilità come fattori concorrenti all'espressione umana.

### *Freud e la psicoanalisi*

Sigmund Freud, fondatore della psicoanalisi, ha coniato il termine "inconscio" per identificare uno strato della coscienza, in cui vengono gettati pensieri ed emozioni che la coscienza razionale non accetta, ma che possono emergere in momenti successivi. L'inconscio è un aspetto della triade che forma l'apparato psichico della coscienza, insieme al conscio e al subconscio: il conscio è la parte del pensiero consapevole, mentre il subconscio è uno spazio intermedio, i cui contenuti sono inconsci, ma accessibili alla coscienza grazie al ragionamento. In secondo luogo ha definito le tre istanze che coesistono interiormente e lottano tra loro nel formare l'identità soggettiva, cioè l'Es, l'Io e il Super-io. L'Es è l'insieme degli impulsi e degli istinti, mentre l'Io è la forza razionale che cerca di dominare la lotta interiore tra Es e Super-IO e la sproporzione tra i bisogni umani e le risorse realmente disponibili nella realtà. Infine il Super-IO comprende tutte le norme morali apprese dall'individuo nell'ambiente in cui ogni cresce, per mezzo dell'interiorizzazione dei modelli culturali e morali avvenuta nell'infanzia, soprattutto grazie alla figura paterna. Freud sosteneva che i traumi dell'età adulta avessero origine nell'infanzia, perciò ha utilizzato varie tecniche terapeutiche, tra cui l'interpretazione di sogni e lapsus e il metodo delle libere associazioni, per cercare di comprenderne i meccanismi inconsci all'origine e così ha scoperto lo stretto contatto tra l'autorità e l'istanza del Super-IO. Infatti, "l'autorità e il Super-IO non sono assolutamente separabili l'uno dall'altro"<sup>147</sup>, ma la loro relazione è complessa: "il Super-IO è l'autorità interiorizzata e l'autorità è il Super-IO personificato".

Il Super-IO e l'autorità sono diversi, ma entrambi rivestono una doppia funzione: la funzione repressiva, rispetto agli istinti dell'Es e lottando con l'IO, e la funzione "positiva di spronare i suoi soggetti a un determinato comportamento, di essere per loro un modello e un ideale"<sup>148</sup>. Le due istanze, oltre a costituire la coscienza punitiva dell'IO, formano un'autentica bussola interiore orientata alla piena realizzazione dell'individuo. La relazione dell'IO con il Super-IO e l'autorità è contrassegnata al contempo da amore e odio, in quanto l'IO cerca stima e ideali di realizzazione dal Super-IO, ma si trova a dover ridimensionare le sue rigide richieste morali, per evitare che l'adempimento del dovere predomini eccessivamente nella vita interiore del soggetto e quindi reprima l'umanità insieme alle pulsioni non accettate.

---

<sup>147</sup> Horkheimer M., *Studi sull'autorità e la famiglia*, Unione tipografico- Editrice torinese, Torino, 1974, p. 80.

<sup>148</sup> Ivi, p. 103.

Freud muta negli anni l'accezione di quello che poi si chiamerà Super-Io: se inizialmente era un concetto collegato alla severità delle autoaccuse ossessive del bambino (coscienza), in seguito è diventata "l'istanza della legge dell'inconscio" legata al complesso edipico. Nel 1914, nel saggio sul narcisismo, Freud compie una svolta nel discorso sulla coscienza morale, intendendola come "Ideale dell'Io", cioè "l'ideale narcisistico personale", motivando i conflitti interni con il divario che si crea tra Io e Ideale dell'Io. A partire da quest'opera, il padre della psicoanalisi sosterrà la nascita del concetto di Super-Io grazie ai modelli educativi dei genitori e nel 1923 Freud specifica che il Super-Io si forma durante l'elaborazione del complesso edipico.

Nel libro "Il disagio della civiltà" (1930), il Super-Io è "identificato con la coscienza, capace di orientare l'aggressività contro lo stesso Io"<sup>149</sup>, ed ha come funzioni "l'auto-osservazione, la coscienza morale, la censura onirica e l'influsso determinante nella rimozione"<sup>150</sup>. Freud afferma che l'istanza del Super-Io nasce con l'identificazione iniziale del bambino con il padre, a cui segue la rielaborazione nella fase edipica e l'adattamento alla società.

Secondo Freud il complesso edipico era una tappa universale dello sviluppo umano, ma vari studiosi successivi hanno rivalutato il condizionamento sociale e culturale del fenomeno, dato che in alcune società il ruolo dell'autorità non è attribuita al padre, ma è distribuita in modo diverso tra i membri della famiglia e del villaggio.

Il primo processo che innesca la formazione di una coscienza interiore è l'identificazione con il padre, qualificata come rapporto in cui è presente il timore e allo stesso tempo il desiderio di essere amato da lui. Il bambino comincia a scalpitare per esprimere i desideri e gli istinti irrazionali dell'Es, nel modo tipico dell'egocentrismo infantile, ma gradualmente si rende conto che gli adulti gli pongono delle costrizioni, che lo rendono insoddisfatto e generano un senso di colpa per tale insoddisfazione. In questo periodo in cui il bambino è dominato dall'Es, Freud lo chiama "perverso poliformo" con un'accezione biologica, non morale.

Dal momento in cui il bambino si rapporta al mondo grazie alla spinta pulsionale e trova le resistenze adulte, inizia un nuovo processo relazionale nel triangolo padre - figlio - madre, in cui emergono desideri inconsci e angosce, che Freud ha denominato complesso di Edipo. Durante il complesso di Edipo, che appare intorno ai 5 anni, durante la fase fallica, il bambino proietta i desideri sessuali verso la madre e prova gelosia verso il padre, ma nel corso della crescita è aiutato a superare il complesso grazie all'identificazione, che forma l'Io, e allo sviluppo delle istanze del Super-Io e dell'Ideale dell'Io.

---

<sup>149</sup> Mancina M., *Super-Io e Ideale dell'Io*, Edizioni il Formichiere, Milano, 1979, p. 13.

<sup>150</sup> Horkheimer M., op. cit., p. 77.

Il primo passaggio è quello in cui il bambino e la bambina si identificano con il genitore dello stesso sesso e il bambino in particolare si riconcilia con il padre, sublimando l'angoscia per la mancata soddisfazione dei desideri sessuali e rafforzando la sua virilità. Jung ha ipotizzato la tappa del complesso di Elettra per le bambine come corrispettivo del complesso di Edipo, quindi come espressione del desiderio sessuale verso il padre e della competizione verso la madre. Tuttavia Freud non ha mai mostrato accordo con questa teoria, in quanto lui afferma che il complesso di Edipo interessa sia il bambino sia la bambina.

In ogni caso, Freud non trascura il ruolo genitoriale in questo periodo di vita del bambino, dato che le sue esperienze in famiglia, soprattutto “le relazioni affettive verso i genitori, la natura dell'amore e dell'odio verso di loro svolgono il ruolo principale nello sviluppo della psiche infantile”<sup>151</sup>. Infatti la famiglia è il primo luogo, in cui il bambino scopre una “potenza”, come la chiama Freud, esterna a lui e che ha un peso non irrilevante sulle sue azioni quotidiane. I genitori incarnano la “potenza” e con i loro atteggiamenti verso il figlio, concorrono al superamento del suo complesso di Edipo: talvolta però i desideri inconsci e gli atteggiamenti seduttivi dei genitori rischiano di ostacolarlo.

La seconda tappa che attesta il superamento del complesso è l'interiorizzazione della “potenza” sperimentata nei divieti e nelle regole della famiglia che formano in lui il Super-Io, cioè un'autorità interiore, che si connota come principio morale. Nel duplice processo di identificazione e distacco dal padre, il bambino introietta i suoi due lati del Super-Io: “devi essere così” e “non devi essere così”. Il Super-Io è quindi una “differenziazione dell'Io”<sup>152</sup> che invita il bambino ad assomigliare al padre, ma allo stesso tempo pone un divieto in certe prerogative, che rimangono proprie del padre. Riassumendo, l'interiorizzazione dell'autorità del padre costruisce l'istanza del Super-Io, con la funzione repressiva verso i desideri inaccettabili: la costrizione esterna diventa la costrizione interna.

In generale, esiste una correlazione tra il Super-Io del padre e il Super-Io del figlio, cioè se il padre ha uno stile educativo autoritario, facilmente il Super-Io del figlio sarà un'istanza severa, ma non è sempre così automatica. Può succedere che un figlio presenti un Super-Io forte e severo, nonostante il padre sia affettuoso e comprensivo, semplicemente motivato dalle difficoltà del bambino a proiettare fuori da sé la libido aggressiva e perciò l'ha focalizzata su di sé, producendo un circolo vizioso di sentimento di colpa e autopunizione.

In sintesi, la formazione del Super-Io è un processo complesso, a cui concorrono la personalità del singolo, l'educazione ricevuta in famiglia e la sfera emotiva correlata, ma anche

---

<sup>151</sup> Horkheimer M., op. cit., p. 82.

<sup>152</sup> Trentini G., *Le voci dell'Io e il concerto dei valori*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 40.

l'inserimento nella vita collettiva è una variabile rilevante. Essa solitamente avviene a 5/6 anni con l'ingresso nel mondo della scuola, nella fase che Freud chiama fase di latenza, che si dilata fino alla pubertà. In questa fase la libido è "dormiente", nel senso che viene elaborata e sublimata in molte modalità in attività scolastiche ed extrascolastiche, e il bambino si concentra particolarmente sulle relazioni coi pari. Uscendo dall'ambiente familiare, all'autorità paterna subentrano altre autorità presenti nella società, come ad esempio i maestri, gli allenatori e altre figure, che compongono il "Super-Io collettivo", che rimanda all'insieme di schemi valoriali e principi che una data società stabilisce per i propri cittadini allo scopo di regolare la loro vita relazionale. Il Super-Io collettivo, quindi, ha un ruolo positivo nell'umanizzare gli istinti ciechi e nel sublimare l'aggressività, ma il rischio è che li trasformi in sensi di colpa, innescando nevrosi e crisi personali e sociali. In ogni modo, esso mantiene una forte importanza poiché si riflette nel Super-Io individuale tramite l'interiorizzazione e in seguito è oggetto del processo inverso: il Super-Io interiore è proiettato sulle autorità sociali tramite una critica razionale. Fromm porta l'esempio dei genitori: il bambino piccolo, che ha scarsa esperienza, ha un grande senso di venerazione verso i genitori perché li vede come ideali e per questo li assume in sé come modelli del Super-Io. Allo stesso modo l'adulto si pone fiducioso in rapporto alle autorità sociali, attribuendo loro le stesse qualità ideali del genitore e non esiterebbe a seguire le loro indicazioni con serena accettazione.

Per Freud l'Io è l'istanza "più esigente" ed è anche quella che, dopo il raggiungimento di alcuni stadi di sviluppo, può regredire e ridimensionarsi notevolmente, ad esempio nel sonno, nell'ipnosi o nel caso della tossicodipendenza. L'Io si sviluppa grazie al rapporto con il Super-Io e con le autorità, soprattutto quelle che vengono vissute nei primi anni di vita, e dalle risposte che nascono dalla lotta tra le istanze. Se i desideri scaturiti dall'Es sono razionalmente e socialmente ammissibili, sono lasciati emergere nella coscienza, altrimenti vengono bloccati dal controllo critico del Super-Io e non raggiungono la sfera conscia della mente, quindi sono deviati nell'inconscio e rimossi. Il conflitto e la decisione sono le uniche dinamiche presenti nella coscienza, perché corrispondono a ciò che emerge dal tentativo dell'Io di equilibrare impulsi e legge morale.

Se la fase di latenza ha condotto il bambino a diventare più padrone di sé e dei suoi istinti, grazie al rafforzamento dell'Io e alla formazione di una morale stabile tramite l'ascolto del Super-Io personale e collettivo, egli riuscirà a superarla e giungere alla fase genitale senza difficoltà. La fase genitale inizia nell'adolescenza e continua per tutto l'arco della vita, e possiede, come compiti evolutivi, la costruzione dell'identità, la socializzazione, la ricerca di un partner e l'autonomia. Il Super-Io formato nell'infanzia e nell'adolescenza incide su tutto

l'arco di vita, non perché esso sia statico, ma nel senso che l'assetto primario è fondamentale ed è gradualmente modificabile nel tempo. Inizialmente la struttura psichica tenderà a resistere agli stimoli sociali che richiederebbero un'istanza diversa; magari cambierà più tardi, comunque per un periodo può rimanere un divario tra la struttura psichica e la realtà sociale circostante. Ad esempio, se un bambino viene spesso punito dal padre con autoritarismo per i comportamenti inadeguati e non riceve la sicurezza affettiva da parte dei genitori, esiste la possibilità che si formi un Super-Io rigido, simile a quello del genitore, che introietti l'istinto aggressivo generando un senso di colpevolezza. La colpevolezza, durante la fase del complesso di Edipo, diventa ancora più forte, in quanto, reprimendo i desideri d'amore e di odio nei confronti dei genitori, canalizza tutta l'aggressività verso se stesso. Il conflitto interiore innescato dalla colpevolezza provoca due tipi di angoscia: la cosiddetta "angoscia reale" e l'angoscia del Super-Io e delle autorità.

La prima è data dalle conseguenze di un dato comportamento, ad esempio la paura della punizione, ed è già in sé una forma di ostacolo all'attuazione dell'azione, anche se ciò dipende dall'intensità dell'impulso e dalla capacità dell'individuo di respingerlo razionalmente. Quindi, nel caso dell'angoscia reale, l'impulso può arrivare alla coscienza, ma viene respinto quasi immediatamente.

La seconda, detta angoscia del Super-Io, è slegata da una paura specifica, è piuttosto una condizione della lotta interiore tra Io e Super-Io. L'Io cerca amore e rispetto dal Super-Io, ma allo stesso tempo teme la sua rigidità e rabbia che si manifestano coscientemente in un odio irrazionale e indeterminato verso l'autorità. Questa reazione di ostilità così emotivo produce conseguenze più forti dell'angoscia reale, tanto che gli impulsi non arrivano alla coscienza, ma vengono rimossi prima e quindi non avviene nessun processo razionale e volontario del soggetto.

I due processi sono molto differenti: la difesa mediante angoscia reale non garantisce efficacia assoluta, perché dipende dalla percezione soggettiva del pericolo e della possibile punizione, mentre la difesa mediante l'angoscia del Super-Io dà maggiore garanzia grazie alla rimozione degli impulsi resi tabù. In pratica, la rimozione pulsionale grazie al Super-Io e all'autorità, è un processo che ha il vantaggio dell'efficacia, ma possiede anche vari svantaggi: per la rimozione vengono impiegate molte energie e inoltre la sovranità dell'Io viene ridotta per lasciare al Super-Io lo spazio necessario di agire.

Le tensioni interiori tra gli impulsi dell'Es e la difesa pulsionale del Super-Io impattano anche sulla società di appartenenza dell'individuo, in cui viene trasmessa una precisa concezione di

comportamenti accettabili e tabù. “Quanto maggiori sono le rimozioni pulsionali necessarie, tanto più grande è il ruolo svolto dalle autorità e dal Super-Io quali sostegni della rimozione”<sup>153</sup>. Nella dinamica di sviluppo dell’Io, “la condizione negativa è costituita dalla mancanza di angoscia”<sup>154</sup>, infatti l’Io del bambino necessita, non tanto di ottenere soddisfazione dai propri desideri impulsivi, ma di una componente di autorità che diminuisca il potere d’influenza dell’Io e del senso di sicurezza genitoriale che lo aiuti ad accettare la frustrazione con tatto, in modo da favorire lo sviluppo armonioso dell’Io. La sicurezza di base è fondamentale per il bambino a causa della sua totale dipendenza dall’adulto, in particolare dalla madre, e all’opposto, se la madre rispondesse all’angoscia della rinuncia apportando regole e disciplina, facilmente il bambino percepirebbe una maggiore precarietà, dato che nei primi anni di vita non discerne bene e male, se non dai feedback comportamentali dei genitori. Una reazione scorretta stimola il processo di colpevolizzazione, e non la consapevolezza sull’errata condotta, perciò genera ansia per la punizione, ansia che poi si concretizza in un approccio di scarsa fiducia e iniziativa nel rapporto con la realtà, che rallenta la crescita dell’Io. È affermato che “un certo grado di frustrazione e di colpevolizzazione è necessario per il costituirsi dell’Io e del Super-Io, ma è altrettanto necessario che sia garantita al bambino un’atmosfera di sicurezza e di amore (né aggressività né indifferenza), unico mezzo perché l’Io possa valutare la dimensione della realtà e dei valori”<sup>155</sup>. Infatti, l’Io, dal nucleo originario di sicurezza o di insicurezza, si evolve secondo gli avvenimenti della vita e grazie ad essi diventa più forte, tanto che riesce a svolgere la difesa pulsionale con minore intervento del Super-Io, formando un nuovo tipo di difesa cioè la “condanna” con una funzione diversa del pensiero. Se nel processo di rimozione, il pensiero aveva funzione di “razionalizzazione”, nella difesa di condanna esso possiede una forza produttiva che eleva il contrasto a un “livello superiore” e alla comprensione. L’Io del bambino, essendo debole e poco evoluto, necessita del sostegno emotivo del Super-Io e dell’autorità, mentre quello adulto e maturo, impara a concepire e comprendere l’impulso, sublimarlo e ad elaborarne un proprio giudizio razionale. L’Io cresce in maniera proporzionata alla quantità di stimoli che accoglie e che richiedono una nuova dinamica di pensiero.

Nel 1932 Freud distingue Super-Io e Ideale dell’Io, affermando che il primo è il “veicolo dell’Ideale dell’Io alle cui domande di perfezione l’Io è chiamato a rispondere”<sup>156</sup> ed è “il residuo dell’antica rappresentazione dei genitori e l’espressione dell’ammirazione di fronte alle perfezioni” che il bambino attribuiva loro. Inoltre la genesi del Super-Io non è più considerata

---

<sup>153</sup> Horkheimer M., op. cit., p. 94.

<sup>154</sup> Ivi, p. 97.

<sup>155</sup> Bourcier A., *Per una nuova educazione morale*, Borla editore Torino, Torino, 1968, p. 230.

<sup>156</sup> Mancina M., op. cit., p. 14.

l'identificazione con i genitori, ma con il loro Super-Io, ed è collocata nell'elaborazione del complesso di Edipo.

Al contrario, l'Ideale dell'Io nasce dal complesso di castrazione ed è un tentativo di recuperare l'innocenza infantile perduta, cioè l'illusione, cercando la fusione con la madre. L'Ideale dell'Io si scontra con il Super-io perché quest'ultimo promuove la realtà e divide il bambino dalla madre, imponendo un limite all'incesto. Contemporaneamente le due sfere cozzano con l'Io e producono due effetti diversi: lo scontro tra l'Io e la coscienza morale genera il sentimento di colpa, mentre la tensione tra l'Io e l'Ideale dell'Io comporta il sentimento di inferiorità e la vergogna.

In conclusione Freud non ha mai sovrapposto i concetti di Super-Io e Ideale dell'Io, ma gli autori a lui successivi li hanno ridefiniti seguendo due filoni: il primo ha mantenuto la separazione tra Super-Io e Ideale dell'Io mentre nel secondo gli psicologi hanno unito i due livelli, notando soltanto piccole differenze interne.

Tra gli autori che distinguono i due aspetti, si trovano Jones e Nunberg: entrambi sostengono che il Super-Io è costitutivo da interdizione e punizione e non si può conciliare con l'Ideale dell'Io che rimanda all'amore e all'immagine degli oggetti amati. Anche Kramer li distingue nettamente, in quanto riconduce l'Ideale dell'Io a ciò che l'individuo vorrebbe essere, mentre per altri autori è originato dal narcisismo, perciò è legato a desideri libidici. In contrapposizione, Jacobson e Laufer parlano dell'Ideale dell'Io come funzione del Super-Io e come dimensione che ristabilizza l'equilibrio narcisistico, mentre Hartman e Loewstein li considerano un tutt'uno nell'individuo. Un altro esponente del filone che vede le due istanze unite, è Lagache, il quale ha affermato che "il Super-Io corrisponde all'autorità e l'Ideale dell'Io al modo in cui il soggetto deve comportarsi per corrispondere all'attesa dell'autorità"<sup>157</sup>.

Meltzer ha coniato il termine "Ideale del Super-Io" per indicare l'insieme delle qualità buone e idealizzate delle figure della madre e del padre ed evidenzia l'importanza del progresso che avviene dal Super-Io all'Ideale dell'Io, grazie alla riduzione dell'onnipotenza e dei meccanismi di identificazione proiettiva.

### *I nuovi orientamenti freudiani*

Con la distinzione riguardante l'Ideale dell'Io, ho introdotto il tema delle teorie post-freudiane, cioè gli orientamenti teorici nati dalla configurazione basilare di Freud, ma che parzialmente se ne distaccano, soprattutto limitando i numerosi accenni alla sessualità o alla patologia nevrotica e psicotica. Quindi segnalo alcuni approfondimenti sull'autorità, intesa come coscienza e

---

<sup>157</sup> Ivi, p. 16.

disciplina, ad opera di alcuni importanti seguaci di Freud, tra cui Melanie Klein, Else Frenkel-Brunswik, Erik Erikson ed Erich Fromm.

Melanie Klein ha ipotizzato la nascita di un Super-Io “precoce” nel bambino, che risulta avere una connotazione sadica, nel senso che produce una primitiva forma di odio che il bambino proietta nei suoi rapporti oggettuali, primo fra tutti il rapporto con la madre e il seno, come fonte di nutrimento. Klein evidenzia come la formazione del Super-Io nel bambino sia influenzata da vari fattori, soprattutto dalle fissazioni nelle fasi dello sviluppo psico-sessuale, dalla dialettica tra proiezione e introiezione e dalla natura delle relazioni oggettuali.

Nella fase orale (0-18 mesi) il bambino inizia a differenziare i propri rapporti oggettuali, poiché gli oggetti che in lui generano paura vengono espulsi o proiettati fuori da sé, tratteggiando un'immagine negativa del mondo esterno, mentre gli oggetti che generano soddisfazione vengono trattiene, allo scopo di diminuire l'angoscia. L'adattamento alla realtà, perciò, prevede questa relazione circolare di espulsione di oggetti paurosi e di introiezione degli oggetti benefici, a cui concorre anche la spinta libidica. La libido “entra in contrasto con gli impulsi distruttivi e gradualmente consolida la propria posizione”<sup>158</sup> mentre dall'altra parte, il Super-Io inizia ad allentare la rigidità degli istinti violenti: da questo momento iniziano i contrasti interni tra Es e Super-Io. In questa fase l'Io del bambino cerca inizialmente di aggirare le altre due istanze e di difendersi dal sadismo del Super-Io, ma nel tentativo di espellerlo egli prova maggiore angoscia, da qui “l'angoscia viene ad agire come elemento promotore dello sviluppo”<sup>159</sup>. Tale angoscia infantile può essere espressa come fobia, cioè come paura di un pericolo interno che viene ricondotto mentalmente a una figura esterna per tentare di liberarsene. Nel momento in cui il bambino tentava di espellere il Super-Io e lo proiettava sull'oggetto, spesso un animale feroce, si formava questa zoofobia, che nascondeva la vera causa e che nella fase anale (18-36 mesi) veniva modificato per tollerare la realtà esterna. L'angoscia, anche non in forma di fobia, costringe il bambino ad adottare tendenze restitutive, cioè risposte dirette alla madre, con cui egli cerca di colmare ciò che lei deve subire per lui, secondo le sue fantasie, e fa nascere il sentimento di colpa. Se questa angoscia non viene elaborata dal bambino nel rapporto con l'oggetto sotteso e con l'Io, il sentimento di colpa può crescere, tanto da sfociare in una nevrosi ossessiva. Invece, quando il bambino elabora la fobia e, riconoscendo il potere d'influenza del Super-Io, si sottomette alle sue ammonizioni e ai suoi rimproveri, l'Io si rafforza e il processo di crescita continua.

---

<sup>158</sup> Klein M., *La psicoanalisi dei bambini*, Martinelli editore, Firenze, 1970, p. 210.

<sup>159</sup> Ivi, p. 216.

Una psicoanalista polacca, Else Frenkel-Brunswik, si è occupata del tema della disciplina, perciò ne ha delineato due tipologie: la “disciplina per violazione di regole, di carattere soprattutto moralistico” e la “disciplina per violazione di principi, di carattere soprattutto “razionalizzato”.<sup>160</sup> La prima disciplina consiste in una imposizione di convenzioni e regole adulte come forza maggiore ed esterna al bambino, attraverso cui apprendere ad elaborare giudizi secondo criteri esterni, perciò attraverso il processo di esteriorizzazione dei valori.

Nella seconda tipologia, il bambino è sollecitato a comprendere i valori e il loro significato nel processo di interiorizzazione, e a collaborare con gli altri. Dalle ricerche di Brunswik, è emerso che l’esteriorizzazione del Super-Io è più elevata nei soggetti in cui manca un’identificazione genuina con i genitori, visti come autorità repressiva, e nei soggetti che manifestano segni di repressione interiore delle tendenze istintive. Il rapporto con l’autorità esterna è fondato sul timore della punizione e sulla rabbia per la restrizione, di conseguenza l’individuo tenderà a cambiare autorità, qualora ne trovi una che promette di più e ponga meno limiti. Infatti, se l’educazione ha portato un soggetto a reprimere certi impulsi, tenderà a cercare rapporti secondo il principio del piacere e con meno limitazioni possibili.

Dall’altra lato, l’interiorizzazione della coscienza avviene grazie ai modelli genitoriali positivi ed è orientata verso valori genuini interiori, perciò molti individui risultano essere più maturi e responsabili, ma è presente anche il rischio di un irrigidimento del Super-Io. In pratica, i soggetti con un Super-Io più severo sono maggiormente portati a sentire indignazione morale e punitività nei propri confronti, ma tendenzialmente riescono ad accettare e sublimare gli impulsi dell’Es<sup>161</sup>. Inoltre si possono differenziare la disciplina minacciosa e quella assimilabile. Quella minacciosa impone la sottomissione e quindi ostacola l’apertura dell’ego, mentre quella assimilabile sviluppa l’ego, favorisce l’interiorizzazione del Super-Io e abbatte numerosi pregiudizi.

Nello studio di Brunswik sulla relazione familiare, si evince come la scelta del tipo di disciplina è connessa alla differenza di personalità dei genitori e della struttura familiare e crea, agli opposti, un’impostazione autoritaria o democratica.

Due psicoanalisti famosi per i loro studi psicologici sono i tedeschi Erik Erikson ed Erich Fromm: Erikson, oltre alla teoria degli stadi psicosociali della vita con le relative crisi evolutive, ha distinto “senso morale” e “senso etico”, mentre Fromm si è occupato dell’autorità nella cornice etica, che si distingue in etica autoritaria ed etica umanista.

---

<sup>160</sup> Adorno T. W., Frenkel-Brunswik E., Levinson D. J., Nevitt Sanford R., *La personalità autoritaria*, Edizioni di comunità, Milano, 1973, p. 528.

<sup>161</sup> Ivi, p. 649.

In Erikson, il “senso morale” è frutto di processi psicologici immaturi e ingenui, mentre il “senso etico” ne è lo sviluppo, grazie alla comprensione adulta del valore di certi comportamenti.

Le leggi morali sono contenute irrazionali relegate dal Super-Io nell’inconscio e portatori di paura e di costrizione, perciò la loro finalità è prevenire la situazione che crea timore.

In contrapposizione alle leggi morali, le leggi etiche sono costruite razionalmente dall’Io e vengono accolte dall’individuo con consapevolezza perché abbracciano un chiaro orizzonte assiologico, di valori e ideali riconosciuti da un soggetto e concretizzato nelle scelte di vita.

Secondo Erikson, l’adolescenza è l’età che determina il passaggio dal senso morale al senso etico e dell’ulteriore progresso dalla soggezione cieca dell’Es al dominio tendente alla razionalità del Super-Io: la condizione perché questi cambiamenti avvengano con successo è la forza dell’Io. La centralità dell’istanza dell’Io nelle sue opere sarà uno dei fattori che porterà Erikson a distanziarsi da Freud.

Secondo lo psicoanalista e sociologo tedesco Erich Fromm, l’autorità e la coscienza si delineano in due strade etiche: l’etica autoritaria e l’etica umanista. L’etica autoritaria è intesa come giudizio precisato da un’autorità trascendente, che è insieme autore e oggetto delle norme, e in contrapposizione si trova l’etica umanistica, in cui l’autore e l’oggetto è l’uomo stesso.

Partendo dall’ultima, l’etica umanistica è formalmente legata all’uomo come soggetto che discerne bene e male, mentre materialmente il criterio principe è “il benessere umano”, per questo motivo, l’etica è detta antropocentrica. L’etica autoritaria si contraddistingue per due criteri, uno formale e uno materiale: formalmente l’autorità nega l’esperienza del bene e del male agli uomini perché è lei che detta leggi obbligatorie e materialmente essa tematizza il bene e il male nell’ottica dei propri interessi, e non quelli dei soggetti. In essa infatti “l’obbedienza è la virtù principale”<sup>162</sup>. Con questa affermazione, Fromm non vuole disdegnare coloro che, in passato, hanno disobbedito a un’autorità in nome del valore dell’uomo e della giustizia, ma anzi, valorizza la loro libertà nel dire “no” e il coraggio dell’opporvi, quindi chiarisce i due casi limite in cui obbedienza e disobbedienza sono entrambe viziose. “L’essere umano capace solo di obbedire, e non di disobbedire, è uno schiavo; chi sa soltanto disobbedire, e non obbedire, è un ribelle (non un rivoluzionario)”<sup>163</sup> perché è mosso dalla collera e non per convinzione o principio. Per la prima situazione, Fromm porta l’esempio di Adolf Eichmann, ritenuto uno dei maggiori responsabili della shoah nazista, il quale era così inserito nell’organizzazione burocratica e nell’attuazione dello sterminio, che al tribunale di Gerusalemme si è dichiarato

---

<sup>162</sup> Fromm E., *Dalla parte dell’uomo*, Astrolabio, Roma, 1971, p. 20.

<sup>163</sup> Fromm E., *La disobbedienza e altri saggi*, Arnoldo, Milano, 1982, p. 14.

innocente. Quindi Fromm estrapola l'idea che l'uomo "ha perduto la capacità di disobbedire, non è neppure consapevole del fatto che obbedisce".

Per Fromm il problema dell'autorità risiede nel tipo di autorità che si tratta: quella razionale "si fonda sulla competenza e aiuta a crescere coloro che a essa s'appoggiano"<sup>164</sup> mentre quella irrazionale "si basa sul potere e serve a sfruttare la persona che a essa è asservita"<sup>165</sup>. L'educatore dovrebbe avvalersi dell'autorità razionale, poiché è "capace di cogliere le linee oggettive dello sviluppo e di mobilitare le potenzialità positive"<sup>166</sup> proprio perché si basa sulla fiducia nell'uomo. L'autorità razionale, ad esempio, si concreta nel rapporto tra maestro e allievo perché entrambi hanno lo stesso interesse, idealmente, di raggiungere l'apprendimento di qualcosa e quindi il risultato dell'allievo provoca diverse reazioni del maestro. Inoltre l'autorità razionale agisce in nome della ragione e questo la rende accettabile dall'allievo. Dall'altra parte, padrone e schiavo si relazionano con un'autorità irrazionale, visto che possiedono interessi e scopi diversi, tra loro inconciliabili e inoltre il soggetto subordinato viene convinto ad obbedire con la forza o la suggestione.

La riflessione su queste due tipologie rende chiara la differenza dei fattori che distinguono la manifestazione di un'autorità: da un lato, la competenza e la personalità, che connotano una persona come maestro per come è e dall'altro lato, l'attribuzione di un titolo o un ruolo, che è legato essenzialmente al potere e può essere indipendente dal primo fattore.

Da ogni etica deriva la tipologia di coscienza corrispondente: la coscienza "autoritaria" e la coscienza "umanistica", che coesistono insieme nell'individuo. Secondo la sua teoria, il Super-Io non coincide con la coscienza morale, ma con la "coscienza autoritaria" come "voce di un'autorità esterna interiorizzata: i genitori, lo Stato o qualsiasi figura che entro una tale cultura assume l'autorità"<sup>167</sup>. In contrapposizione ad essa, Fromm definisce la "coscienza umanistica" o "coscienza morale vera e propria" come l'espressione interiore degli interessi personali e come aspirazione verso il bene e l'autorealizzazione. Questa tensione deriva dalle potenzialità umane, che si rafforzano e crescono se sono in buone condizioni: l'amore a sé e l'amore al prossimo sono fortemente interrelati e permettono all'uomo un buon equilibrio nel vivere i propri desideri e le relazioni con gli altri.

Per Fromm, la coscienza autoritaria è finalizzata alla realizzazione del proprio dovere nella società attraverso l'obbedienza a specifiche persone o a istituzioni, che rispecchia l'atto di sottomissione, nel senso di "abdicazione della propria autonomia e l'accettazione di una volontà

---

<sup>164</sup> Fromm E., *Avere o essere?*, Mondadori, Cles, 1981, p. 59.

<sup>165</sup> *Ibidem*.

<sup>166</sup> Gatti G., *Educazione morale etica cristiana*, Editrice ElleDiCi, Torino, 1994, p. 40.

<sup>167</sup> *Ivi*, p. 112.

o di un giudizio esterno”<sup>168</sup>. La coscienza interiore è “un elemento regolatore del comportamento più efficace del timore o dell’autorità esterna; poiché, mentre rispetto a quest’ultima vi è la possibilità della fuga, non è possibile sfuggire a se stessi, né, pertanto, all’autorità interiorizzata che è divenuta parte di noi stessi”<sup>169</sup>. L’autorità esterna interiorizzata, talvolta, può essere confusa con la voce della coscienza, e ciò può provocare una distorsione nella ricerca umana della felicità. Infatti l’interiorizzazione porta con sé, oltre alla logica sottomissione tesa all’esterno, l’assunzione personale del ruolo di autorità come criterio nel giudicare se stessi col medesimo rigore: Fromm spiega che la coscienza autoritaria “è nutrita dalla distruttività contro il sé della persona”<sup>170</sup>.

L’autorità interiorizzata sicuramente incide sull’agire individuale per l’idea di moralità che essa impone, anche tramite la paura, che è nutrimento alla coscienza autoritaria invidiale grazie alle frequenti interazioni. Nel versante opposto, la coscienza individuale concorre a proiettare sull’autorità esterna ideali e valori per cui ci può essere idealizzazione e senso di partecipazione a un ente più grande e potente. Proprio a motivo di questa intensa relazione tra coscienza e autorità, l’individuo teme più l’abbandono della punizione. Le peggiori offese che la coscienza può attuare verso l’autorità sono la ribellione e la disobbedienza, poiché le scelte dell’autorità non possono venir messe in discussione.

La coscienza umanistica è “la nostra stessa voce, presente in ogni essere umano, e indipendente da sanzioni e ricompense esterne”<sup>171</sup> ed è la reazione della personalità all’impatto con la realtà percepibile: è l’autentica conoscenza di sé, nel complesso di pensieri, emozioni, atti, valori, ecc. Il suo scopo è la produttività, cioè il raggiungimento della felicità, anche attraverso l’obbedienza autonoma, in quanto “l’obbedienza alla propria ragione è un atto di affermazione”<sup>172</sup> che coinvolge tutta la persona, facendo emergere il vero “io”. In quest’ottica, le azioni di mutilare la propria originalità e di conformarsi agli standard sociali, presumono un affievolimento della coscienza umanistica, inascoltata a causa dei tanti rumori intorno alla persona e della sua paura a restare sola con se stessa. Spesso questo disagio della coscienza è interpretato dal soggetto in termini di sensi di colpa e di frustrazione in una prestazione o addirittura diventa un dolore fisico, tanto che Fromm in questo caso scrive che la coscienza autoritaria può essere la “razionalizzazione” della coscienza umanistica, vista che costituiscono un intreccio complesso. Alcuni contenuti della relazione, come i testi dei comandamenti, sono norme etiche sia autoritarie sia umanistiche, la cui obbedienza non è data solo dalla

---

<sup>168</sup> Ibidem.

<sup>169</sup> Fromm E., *Dalla parte dell’uomo*, op. cit., p. 113.

<sup>170</sup> Ivi, p. 117.

<sup>171</sup> Ivi, p. 122.

<sup>172</sup> Fromm E., *La disobbedienza e altri saggi*, op. cit., p. 14.

sottomissione, ma anche dalla “responsabilità che si nutre verso se stessi”<sup>173</sup>. Dopotutto, Fromm argomenta la necessità delle norme della coscienza autoritaria come fondamento di sviluppo della coscienza umanistica: se la coscienza autoritaria è razionale, la persona potrà costruirsi ascoltando la propria voce e la propria umanità, ma se è irrazionale, l’individuo rischia di perdere se stesso, lasciandosi determinare dalle voci esterne e dalle approvazioni altrui. Fromm porta l’esempio del libro “Il processo di Kafka”, in cui un uomo è accusato da un tribunale, ma non ne conosce il motivo e non conosce le norme che regolano il processo del tribunale. L’uomo si sente dire che deve preoccuparsi per se stesso, perciò cerca avvocati difensori e cerca di capire qualcosa di più, ma tutto cospira a mantenerlo ignorante. Solo quando egli vede una persona sporgersi da una finestra con le braccia aperte e con la gioia di vivere, comprende che il tribunale era quello della sua coscienza, che lo accusava di aver eliminato completamente la sua vita interiore. “Soltanto se intende la voce della sua coscienza, può tornare a se stesso. Se non può, perirà; nessuno può aiutarlo fuorché lui stesso”<sup>174</sup>.

In ultima analisi, i due tipi di etica presentano al contempo caratteri positivi e positivi: da una parte l’etica autoritaria detta confini chiari tra bene e male, ma taglia fuori l’umano, mentre dall’altra parte l’etica umanistica è tensione alla felicità, ma basata sull’ “uomo come misura” di se stesso. Fromm constata che attualmente “il nostro problema morale è l’indifferenza dell’uomo rispetto a se stesso”<sup>175</sup>, quindi manca la fede nell’uomo e nelle sue potenzialità, sommersa dal senso di impotenza generale, mentre l’etica umanistica esalta la peculiare varietà dell’esistenza e mette l’uomo al centro della scelta “di prender sul serio se stesso, la sua vita e la sua felicità”<sup>176</sup>.

### *Eric Berne e l’analisi transazionale*

Eric Berne è uno psicologo canadese che ha identificato tre “stati dell’Io”, cioè Bambino, Adulto e Genitore per tentare di comprendere i conflitti psichici e ha denominato la sua teoria “analisi transazionale”, riprendendo in esame la psicologia dell’Io di impronta psicoanalitica. Gli altri contributi principali di Berne sono la teoria dei giochi e del copione.

Secondo Berne, ogni azione compiuta da persone rispecchia uno dei tre stati dell’Io, i quali sono la manifestazione operativa e fenomenologica di tre organi interiori: l’esteropsiche, la neopsiche e l’archeopsiche. L’esteropsiche, che corrisponde al Genitore, è una funzione di giudizio che rafforza le norme interne tramite azioni imitative, mentre la neopsiche, associata

---

<sup>173</sup> Fromm E., *Dalla parte dell’uomo*, op. cit., p. 128.

<sup>174</sup> Ivi, p. 131.

<sup>175</sup> Ivi, p. 184.

<sup>176</sup> Ivi, p. 185.

all'Adulto, ha la funzione di recepire gli stimoli da cui estrapolare le informazioni ed elaborarle intrecciandole con le esperienze precedenti. Infine l'archeopsiche, nello stato del Bambino, reagisce alle percezioni in modo differenziato con un pensiero prelogico. Berne riassume i tre stati, affermando che "il Genitore ipercritico gioca al Biasimo, l'Adulto gioca al Ragioniere e il Bambino vorrebbe giocare a Guardie e Ladri"<sup>177</sup>.

Lo stato dell'Io Genitore comprende atteggiamenti e comportamenti che il bambino ha appreso e interiorizzato nel rapporto con i propri genitori; può esercitare influenza su altre persone o sugli altri stati interiori. La figura del Genitore si divide in due tendenze: il Genitore normativo (GN) è protettivo nel senso che pone limiti grazie ai principi in cui crede, ma è anche persecutore, cioè diffidente e presuntuoso, mentre il Genitore affettivo (GA) è consigliere, cioè conforta e sostiene, ma rischia di sentirsi il "salvatore", indispensabile a raggiungere un certo scopo. Lo stato dell'Io Adulto corrisponde alla dimensione razionale della personalità, che ascolta e dialoga sui fatti empirici e inferisce con ragionamenti basati sui dati. È collegata alla vita sperimentata. Nello stato dell'Io Bambino, infine, sono presenti i sentimenti e i bisogni, i ricordi dell'infanzia e le prime posture nei confronti di se stessi e degli altri, in pratica racchiude la vita vissuta. Si divide in Bambino Adattato e Bambino Libero: il Bambino Adattato è quello che segue le direttive dei genitori, anche in loro assenza, per questo è sia socievole per adattarsi alla situazione e integrarsi, sia limitato perché reprime i suoi istinti. Nei momenti emotivamente forti diventa sottomesso o ribelle. Il Bambino Libero invece è spontaneo e manifesta i suoi stati d'animo con sincerità, cerca di soddisfare i suoi desideri e non si preoccupa degli altri.

Nell'analisi transazionale, la transazione è uno scambio comunicativo elementare, "che parte da un certo stato dell'Io di chi parla, rivolto ad uno stato dell'Io dell'interlocutore, completato dalla reazione che proviene da uno stato dell'Io dell'interlocutore, che si indirizza ad uno stato dell'Io del primo locutore"<sup>178</sup>. Questa analisi mira al controllo sociale e alla "padronanza dei conflitti interni (non necessariamente la soluzione)"<sup>179</sup>, cioè a rafforzare l'Adulto, in modo che nelle situazioni di stress, sia in grado di equilibrare gli atti impulsivi del Bambino e la rigidità normativa del Genitore.

"Fino a quando le transazioni rimangono complementari, con frecce parallele, la comunicazione può durare all'infinito. La transazione incrociata, invece, interrompe la comunicazione"<sup>180</sup>. La transazione è "complementare" quando gli stati dell'Io che si attivano nei soggetti implicati

---

<sup>177</sup> Berne E., *Analisi transazionale e psicoterapia. Un sistema di psichiatria sociale e individuale*, Editrice Astrolabio, Roma, 1971, p. 27.

<sup>178</sup> Chalvin D., Delaunay D., Lapra J. P., Muller J. L., Teboul J., Bussat F., *L'analisi transazionale. Guida pratica per dirigenti, quadri intermedi, professionali e tecnici*, FrancoAngeli, Milano, 1996, p. 234.

<sup>179</sup> D'Alessio M. D., *Verso la libertà e la responsabilità. Modelli, percorsi, strategie*, Morano editore, Napoli, 1996, p. 30.

<sup>180</sup> Ivi, p. 177.

nella comunicazione sono i medesimi: questo favorisce un buono scambio di informazioni, ma può anche essere monotono. Invece, la transazione viene detta “incrociata” quando gli stati dell’Io sollecitati sono diversi, ad esempio davanti a un soggetto che parla con lo stato del Genitore normativo, l’altro soggetto può sentirsi offeso, arrabbiato, o altro, e può reagire con lo stato del Bambino.

La transazione incrociata è uno dei principali problemi analizzati nelle relazioni interpersonali, in quanto la comunicazione a diversi livelli, secondo gli stati coinvolti, spesso provoca incomprensioni. Inoltre esistono le transazioni “mascherate”, che sono transazioni complementari o incrociate, in cui lo stato dell’Io interiormente sollecitato si nasconde dietro un altro stato dell’Io, il quale comunica all’altro soggetto. In questo caso esiste uno stato psicologico, quello autentico, e uno stato sociale, cioè quello espresso esternamente, e il loro divario può creare malintesi.

Una delle situazioni di tensione che si può creare è la transazione tra una persona che parla da Genitore normativo e un interlocutore che reagisce con il Bambino adattato: il primo, giudicando, spesso in modo pesante, dei dettagli e appellandosi al senso del dovere può provocare nel secondo la reazione di ribellione, in quanto lo fa sentire sotto pressione e giudicato negativamente. Se il conflitto rimane aperto con questi stati dell’Io in gioco, si tenderà a dibattere su una realtà parziale con giudizi e lamenti, poiché manca la razionalità dell’Adulto, che analizzi la situazione in tutti i suoi fattori. Nelle transazioni incrociate, Berne propone di riportare la comunicazione in parallelo, cioè l’individuo con ruolo sociale più elevato può intercettare lo stato dell’Io dell’altro individuo e cercare di allinearsi a lui, o meglio di portarla al livello dell’Adulto, al fine di favorire un confronto utile e arricchente.

### *I cognitivisti: Piaget e Kohlberg*

Il cognitivismo è la corrente psicologica nata intorno alla metà del Novecento negli Stati Uniti, secondo la quale l’apprendimento umano è paragonabile al processo di elaborazione delle informazioni compiuto da un computer, in modo tale che la ricezione di un certo input venga elaborata in modalità standard e possa essere trasformato in un output.

Jean Piaget, psicologo svizzero che ha il merito di aver identificato le differenti fasi dello sviluppo cognitivo di un bambino dalla nascita all’adolescenza, ha anche preso in esame lo sviluppo della coscienza morale. Per indagare la coscienza morale, ha osservato la modalità in cui il bambino reagisce alle regole di un gioco, distinguendo tre grandi stadi: la fase del “realismo morale” dai 3/4 anni ai 7/8, quella di eteronomia dai 6 ai 12 anni e la successiva fase di autonomia.

Nella prima fase, detta del “realismo morale”, il bambino non capisce il significato della norma e si comporta principalmente imitando gli adulti e le loro regole, visto che “il bene coincide con l’obbedienza”<sup>181</sup>. Il realismo morale è la situazione di confusione tra la dimensione soggettiva e quella oggettiva, perciò il bambino crede che tutto quello che percepisce coi sensi e prova affettivamente abbia un’origine esterna, compresa la morale. Fino a 7 anni, egli gioca senza cooperare con gli altri bambini, a causa del suo egocentrismo e dell’eteronomia della morale. Per cercare di capire come ragiona il bambino egocentrico, Piaget ha usato coppie di storie di sbadataggine: alcune in cui il soggetto agiva per un buon fine e involontariamente rompeva qualche oggetto vicino ed altre in cui egli agiva, ma sbadatamente rompeva qualcosa. I bambini sotto i 7 anni hanno interpretato le storie incolpando tutti i protagonisti, dimostrando che nel loro pensiero predominava la responsabilità oggettiva, cioè la considerazione della dimensione oggettiva del danno e la presa alla lettera della regola, concependo solo il risultato e non l’intenzione del soggetto. Dopo l’età media dei 7 anni, invece, le risposte alle storie di sbadataggine cambiavano in base a nuove abilità cognitive e perciò anche morali.

L’eteronomia è la fase in cui si attribuiscono i caratteri di “sacro” e obbligatorio alle regole imposte dagli adulti, i quali sono ritenuti fonti attendibili di verità, a cui obbedire senza replicare, proprio a motivo del rapporto di soggezione. Intorno ai 7 anni, il bambino separa il suo io da pensieri e azioni altrui e inizia a muoversi nel suo nuovo contesto sociale, rapportandosi con altre persone. In funzione della vita del gruppo, nasce in lui l’esigenza di trovare accordi con le persone, quindi inizia a cooperare, che secondo Piaget significa “avere coscienza del proprio io e metterlo in rapporto con l’orientamento comune”<sup>182</sup>. Tra i 7 e i 10 anni, il bambino aumenta la propria capacità di cooperare e grazie a questo, comincia a pensare le azioni da una prospettiva diversa dalla sua, iniziando a giudicare in base alla responsabilità soggettiva, considerando sia la conseguenza che l’intenzione. “La responsabilità soggettiva è il prodotto della cooperazione così come la responsabilità oggettiva è il prodotto della costrizione”<sup>183</sup>. Superata l’obbedienza, infatti, tramite lo scemare dell’egocentrismo, nasce una graduale ricerca di egualitarismo, per cui incrementa la consapevolezza della necessità delle sanzioni e della morale autonoma.

Per quanto concerne il senso di giustizia, Piaget individua il cambiamento della nozione di giustizia nelle tappe della morale. Nel periodo di egocentrismo ed eteronomia, la nozione di giustizia è legata “al dovere verso l’autorità degli adulti” ed è retributiva, cioè basata sul criterio

---

<sup>181</sup> Bourcier A., op. cit., p. 86.

<sup>182</sup> Ivi, p. 88.

<sup>183</sup> Duska R., Whelan M., *Lo sviluppo morale nell’età evolutiva. Una guida a Piaget e Kohlberg*, Marietti, Torino, 1979, p. 33.

della proporzione tra atti e punizioni. Finché regole e limiti non vengono interiorizzati e resi propri, l'eteronomia si protrae, ma intorno agli 8 anni il bambino inizia a pensare alla giustizia distributiva, che corrisponde al criterio dell'uguaglianza, con il primato della persona sulla legge. Nel periodo dell'infanzia, intorno ai 7-9 anni, il bambino oscilla tra obbedienza e uguaglianza, in quanto il legame di rispetto con gli adulti lo porta a riconoscere l'autorità e sottomettersi ai loro comandi, ma pian piano matura il desiderio di uguaglianza, soprattutto grazie alla cooperazione con altri bambini.

Nella fascia d'età tra 10 e 12 anni, il ragazzo passa dalla nozione di uguaglianza a quella di equità, svincolandosi in modo graduale dalle pressioni esterne e dall'autorità dei genitori, ed è in questo passaggio che il ragazzo ascolta la propria coscienza interiore e decide se aderirvi: la sua morale diventa autonoma, perché è personalmente vissuta come rilevante.

Piaget afferma ciò che facilita il passaggio dall'eteronomia all'autonomia morale è il dialogo nelle relazioni, ad esempio è importante che le regole stabilite in famiglia siano rispettate da tutti e, in caso contrario gli adulti sono i primi che possono mettersi in ascolto del ragazzo, a cui rispondere con empatia. Infatti "il ragazzo ha bisogno di aiuto per giudicare le azioni in base alle intenzioni"<sup>184</sup> e le prime interlocutrici che lo possono accompagnare a crescere sono la famiglia e la scuola.

Piaget, per chiarificare queste transizioni, ha studiato la concezione della bugia nel bambino, che si evolve nel suo sviluppo morale, ma in modo diverso dalla sbadataggine, per vari motivi: in primis "mentire è connaturale al bambino"<sup>185</sup>, poi perché la bugia viene punita più fortemente dagli adulti rispetto ad altri guai e infine perché il bisogno di verità si costruisce in corrispondenza all'intensificarsi dei legami sociali. Tra i 5 e i 7 anni, la bugia è qualcosa che non è vero, inclusi gli errori, mentre tra gli 8 e i 10 anni, età in cui il bambino si relaziona molto con altri soggetti, gli errori vengono esclusi. Verso i 10-11 anni arriva a definire la bugia "ogni affermazione che è intenzionalmente falsa"<sup>186</sup>. Qui sta il vero cambiamento morale, cioè il riuscire a concepire l'intenzione oltre che l'esito, e così si sviluppa "il concetto di bugia come violazione della fiducia del gruppo"<sup>187</sup>.

Il merito di Piaget negli studi sulla morale è aver posto in primo piano l'esperienza di socializzazione tra pari nello sviluppo della coscienza morale, ma un fattore poco presente è l'accompagnamento di un adulto. Un'altra criticità è il termine "stadio" riferito alla tappa della crescita morale, che alcuni autori non condividono.

---

<sup>184</sup> Ivi, p. 40.

<sup>185</sup> Ivi, p. 35.

<sup>186</sup> Ibidem.

<sup>187</sup> Ibidem.

Lawrence Kohlberg è uno psicologo americano, famoso per la sua teorizzazione della serie di stadi relativi allo sviluppo della moralità dall'infanzia all'età adulta.

Kohlberg non ha trattato esplicitamente il tema dell'autorità, ma si è interrogato sul modo con cui l'educatore può accompagnare il ragazzo in un percorso valoriale di crescita, all'interno del dibattito presente in America tra gli anni '30 e '50 del Novecento, che tentava di trovare un punto di equilibrio, in cui l'educazione morale non scadesse negli estremi dell'indottrinamento e del relativismo morale. Inoltre, l'instabilità sociale degli anni '60, aveva rimarcato l'urgenza di realizzare un'educazione morale che potesse rispondere alle nuove esigenze personali e sociali dei giovani e delle famiglie, alla ricerca di significati autentici e condivisi. In quegli anni erano stati delineati tre possibili approcci per educare ai valori: la chiarificazione dei valori, l'educazione di tipo cognitivo-evolutivo e infine la stimolazione del ragionamento etico.

Il primo approccio, la chiarificazione dei valori, prevedeva una serie di stimoli e interventi educativi specifici da parte dell'insegnante, che accompagnava ogni alunno a chiarire i propri valori personali, senza indurre quelli della comunità d'appartenenza. Questo metodo veniva concretizzato in aula con dialoghi tematici in un clima "neutro", cioè non condizionato dal contesto sociale, culturale e politico: l'attenzione convergeva quindi sui contenuti dei dialoghi al fine di estrapolarne una linea di pensiero.

L'approccio cognitivo-evolutivo, al contrario, non era focalizzato sul contenuto, ma sul ragionamento e sull'attività cognitiva sottesa a esso. Kohlberg si avvaleva di situazioni morali dilemmatiche per avanzare una discussione tra studenti, che erano guidati dal docente ad approfondire le loro prese di posizione per favorire l'elaborazione cognitiva.

L'ultimo approccio intendeva stimolare il ragionamento etico, portando gli alunni a "formulare un proprio modo di ragionare sui temi etici"<sup>188</sup> con programmi di contenuti gradualmente affrontati, ma questo metodo ebbe poca diffusione per la scarsa preparazione dei docenti.

Entrambi gli approcci mostravano evidenti limiti perché si riferivano a un discorso e non a una condotta messa in atto, oltre a difficoltà di attuazione pratica nelle scuole, anche perché gli insegnanti erano combattuti tra l'assunzione di una postura neutra, che voleva favorire il confronto tra pari, e una postura moralmente connotata, in cui l'adulto fungeva da filtro nell'esprimere la sua cornice valoriale. Dati questi ostacoli nei tre approcci, molti educatori avevano cercato strategie alternative, tra cui la teoria comportamentista riscuoteva un buon successo, ma la condizione di passività dell'individuo che apprendeva destava molte perplessità. Negli ultimi decenni del Novecento, William Bennet, allora Segretario per

---

<sup>188</sup> Viganò Renata, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg: un'etica per la società complessa*, Vita e Pensiero, Milano, 1998, p. 29.

l'Educazione, ha criticato fortemente gli approcci educativi "neutrali" degli anni '60-'70, attribuendo "alla scuola il diritto e la responsabilità di insegnare i valori della tradizione civile: amore per la patria, coraggio, rispetto per i genitori, per gli insegnanti e per gli adulti"<sup>189</sup>.

Kohlberg criticava l'indottrinamento perché era un'imposizione rigida e oggettiva della tradizione e nell'altro versante il relativismo, o spontaneismo dopo Rousseau, era eccessivamente soggettivo e contingente. Lo psicologo americano accreditava l'approccio cognitivo-evolutivo perché rendeva attivo il soggetto nell'elaborare una propria concezione di valore e virtù, partendo dal ragionamento e dal confronto interpersonale. Secondo Kohlberg, ogni individuo impara la morale accogliendo gli spunti dell'ambiente e rielaborandoli nella propria struttura di pensiero e azione. "L'educando è l'agente principale del suo divenire, in un'esperienza di continua interazione con il mondo esterno; è un soggetto attivo che deve elaborare una personale identità morale"<sup>190</sup>. Nel suo libro "Lo sviluppo come scopo dell'educazione", scrive "la moralità non coincide con l'interiorizzazione di norme stabilite né con il manifestarsi di impulsi e di emozioni spontanee; essa consiste invece nella libera e coerente assunzione di principi etici razionali e universali, fra i quali i valori di giustizia"<sup>191</sup>. I docenti in questo senso non possono mantenere una posizione neutra, ma, essendo prima di tutto educatori, sono chiamati a domandarsi cosa sia la virtù, a vivere nella loro veste morale le situazioni quotidiane, in modo implicito ed esplicito, e a darne ragione davanti alle domande degli studenti.

Kohlberg ha elaborato la sua teoria sulle fasi dell'educazione morale, riprendendo il metodo socratico della conoscenza, ponendosi domande come "cos'è la virtù?", e la pragmaticità di Dewey, per evitare che la morale sia un mero discorso senza essere praticata nella vita.

Per Kohlberg le fasi servono per raggiungere la maturità morale, che lui ha associato a personalità importanti come Socrate e Martin Luther King. Questa maturità non coincide con l'interiorizzazione delle norme esterne, come affermano la psicoanalisi e la teoria dell'apprendimento sociale di Bandura, ma ritiene che il soggetto accolga le norme esterne in una riorganizzazione personale che viene poi attuata nella condotta concreta.

Kohlberg descrive tre livelli e ognuno lo ramifica in due stadi e i tre livelli corrispondono ai vari tipi di moralità: la moralità preconvenzionale (4-10 anni), la morale convenzionale (10-13 anni) e la moralità come accettazione dei principi morali (adolescenti e giovani adulti). Nel primo livello, un comportamento è giudicato dal soggetto secondo le conseguenze positive o negative che porta, mentre il secondo livello è segnato da standard o convenzioni sociali che

---

<sup>189</sup> Ivi, p. 32.

<sup>190</sup> Ivi, p. 66.

<sup>191</sup> Ivi, p. 75.

distinguono azioni accettate e inaccettate. L'ultimo livello, che si colloca nell'età dell'adolescenza fino all'adulità, è il passo personale dell'individuo alla ricerca di una morale superiore all'ordine costituito, quindi è connotata dall'autonomia.

Ora descriverò i vari stadi dello sviluppo morale, elaborati in modo formale, ripercorrendo la vita di un bambino.

1. Orientamento alla punizione e all'obbedienza;
2. Orientamento relativista strumentale;
3. Orientamento interpersonale del "bravo bambino - brava bambina";
4. Orientamento alla legge e all'ordine costituito;
5. Orientamento legalista verso il contratto sociale;
6. Orientamento al principio etico universale.<sup>192</sup>

In principio, il bambino obbedisce alle regole degli adulti per il timore della punizione, soprattutto fisica e quindi distingue il bene e il male nelle sue azioni in corrispondenza alla conseguenza. Quando si accorge che nella sua relazione con l'adulto, quest'ultimo non è solo un'autorità a cui sottostare, ma è anche una persona che può rispondere ai suoi desideri egoistici, il bambino cerca di trarne vantaggio, in vista dei suoi scopi.

Il livello convenzionale prende piede quando il bambino apprende lo stereotipo del "bravo bambino", comprendendo quali comportamenti sono approvati dagli altri, e in un secondo momento quando egli percepisce l'importanza del mantenere l'ordine sociale, a cui si conforma attivamente nelle relazioni e nel rispetto dell'autorità.

Nel terzo livello, quello post-convenzionale, domina la dimensione razionale dell'orientamento morale: si parla di contratto nel senso che l'individuo giudica i suoi comportamenti a partire dall'utilità sociale e attraverso il consenso collettivo, per cui i valori diventano relativi. In conclusione, la persona giunge a concepire un complesso di principi astratti, tra cui la giustizia, l'uguaglianza e il rispetto per gli uomini, che diventano, come li chiama Kant, imperativi categorici.

Secondo Kohlberg, i sei stadi sono una sequenza invariata e il passaggio da uno stadio all'altro è motivato dal senso di inadeguatezza della propria prospettiva cognitiva di fronte a nuove circostanze, che quindi sono lo stimolo a mettersi in discussione e adattarsi. L'approccio di Kohlberg lascia emergere la centralità del soggetto, che può sperimentare attivamente come "l'impegno per i valori morali assume un carattere dinamico e creativo; la fedeltà ai principi etici poggia su uno sforzo continuo di penetrazione del reale e di adattamento intelligente ad

---

<sup>192</sup> Gatti G., op. cit., p. 51.

esso, diverso dall'osservanza letterale delle regole comportamentali"<sup>193</sup>. Per favorire questa esperienza, il compito dell'educatore "sta nel sollecitare le forze morali interiori del discente, impegnato nell'esperienza di auto-generazione dei principi etici"<sup>194</sup> e allora il sostegno e la qualità di stimoli dell'adulto hanno un peso fondamentale. Kohlberg nota comunque le difficoltà che i giovani incontrano nel costruirsi una cornice morale, a causa del disagio sociale generalizzato che si connota di relativismo e confusione valoriale e dell'indebolimento del modello educativo che si è slegato dalla tradizione: occorre invece che siano riscoperti il senso civico, il valore della giustizia, della solidarietà, della partecipazione, a scapito dell'individualismo e degli interessi personali. A questo scopo, Kohlberg aveva immaginato alcune proposte educative da svolgere nell'ambiente scolastico: una sorta di auto-organizzazione da parte degli studenti e l'insegnamento della giustizia.

La possibilità che i discenti di una classe organizzino la loro vita e disciplina scolastica, è uno stimolo interessante al dialogo e al confronto in termini pragmatici, oltre che alla verifica dell'andamento nell'esperienza quotidiana della classe. Questa attività stimola ogni studente ad inserirsi in una comunità, come sarà poi necessario nella società più ampia: in questo senso la scuola è "una vera e propria palestra per l'esercizio dei valori morali"<sup>195</sup>. L'altro intervento educativo proposto è l'insegnamento della giustizia, come attività di promozione dei diritti umani, del valore della persona e degli altri valori.

La psicologa e femminista Carol Gilligan ha criticato la teoria di Kohlberg, in quanto i campioni delle sue ricerche erano composti da soli uomini, e inoltre dai suoi esperimenti lo studioso ha dedotto l'esistenza di una morale universale, imperniata sulla giustizia e sui doveri astratti. Tale tipologia di moralità è stata oggetto di critiche da parte di Gilligan, la quale ha negato il suo valore universale, in quanto nelle donne, soggetti non considerati nelle ricerche di Kohlberg, la moralità si costituisce in modo differente, in tempi e modalità peculiari. Le ricerche di Gilligan hanno portato alla luce una diversa prospettiva morale tra uomini e donne: le donne sono più portate alla cura, all'empatia e alla compassione, rispetto che alla giustizia e all'autonomia. Infatti le donne "si preoccupano più del contesto, della responsabilità e delle relazioni, piuttosto che delle relazioni e dei principi astratti"<sup>196</sup>: Gilligan la ritiene una differenza di tema, più che di genere.

---

<sup>193</sup> Viganò Renata, op. cit.v, p. 43.

<sup>194</sup> Ivi, p. 41.

<sup>195</sup> Ivi, p. 53.

<sup>196</sup> Brotto S., *Etica della cura. Una introduzione*, Orthotes, Napoli, 2013, p. 18.

### *La corrente umanistica – esistenziale*

La psicologia umanistica-esistenziale, chiamata anche “terza forza”, perché ritenuta un'alternativa a comportamentismo e psicoanalisi, è nata negli anni '70 negli Stati Uniti grazie agli studi di Abraham Maslow e Carl Rogers. La loro prospettiva abbraccia l'uomo nella sua natura buona e nella sua spinta di apertura sociale al mondo e soprattutto di tensione ai valori ultimi, al fine di diventare se stesso. A differenza della visione istintuale di Freud e della visione sperimentale del comportamentismo, la psicologia umanistica-esistenziale sottolinea che l'Io possiede dei bisogni fondamentali, che cerca di soddisfare, e delle risorse importanti, spesso inconscie, che possono emergere grazie a un lavoro interiore.

Abraham Maslow, nella sua “teoria della gratificazione”, distingue i bisogni primari, ovvero quelli fisiologici e di sicurezza, dai bisogni “superiori”, i quali includono i bisogni di appartenenza e amore, di stima e di autorealizzazione. Secondo Maslow, l'uomo che ha soddisfatto un bisogno inferiore può salire nella scala gerarchica dei bisogni e aspirare sempre più all'autorealizzazione, perciò i bambini che hanno ricevuto soddisfazione nei bisogni primari e nel senso di sicurezza di base, sono più favoriti nella crescita e nella “scalata”. Presupposta questa funzione basilare dei bisogni primari, è anche vero che nell'arco della vita, l'uomo necessita, in alcuni momenti, di “regredire” ai bisogni fisiologici e di sicurezza per riconquistarli e riprendere coscienza della propria tensione ultima: quindi le due categorie di bisogni coesistono, in relazione dialettica. Per questo motivo Maslow afferma che “l'aggressività sana assume la forma della decisione e dell'autoaffermazione”<sup>197</sup>, cioè egli ritiene positivi gli istinti, intesi diversamente dalla teoria freudiana, poiché sono l'energia vitale che spinge il soggetto a cercare le risposte ai propri bisogni e non debbono essere repressi. Le spinte che gli istinti innescano nell'individuo sano sono chiamate da Maslow “movente di deficit”, che ha fine omeostatico e “movente di accrescimento” come esigenza di sviluppo della coscienza e degli ideali. Considerando invece la persona poco sana o frustrata, la frequente manifestazione di aggressività è interpretata come mancata soddisfazione dei bisogni fondamentali e forte influenza interiore dei valori regressivi. Essi sono forze che trascinano la persona a regredire, cioè la fanno tornare ai suoi bisogni fondamentali: come spiegato sopra, questa dinamica è utile per recuperare quei requisiti che garantiscono la sua integrità, ma devono avvenire nei limiti della “normalità” in termini di tempo. Infatti, quando i bisogni fondamentali sono riconquistati, l'individuo torna a percepire la tensione alla trascendenza, grazie ai valori di tipo opposto, cioè quelli denominati di “accrescimento”. In caso contrario, se i valori regressivi predominano e indeboliscono quelli di accrescimento, l'individuo si trova in

---

<sup>197</sup> Maslow A. H., *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio e Ubaldini Editore, Roma, 1971, p. 164.

una situazione patologica, che può sfociare nel “senso di colpa intrinseco”. Questo termine non è associabile al concetto psicoanalitico di senso di colpa, poiché quest’ultimo è dovuto dalla disapprovazione rispetto a dinamiche esterne. Il senso di colpa intrinseco, invece, “è la conseguenza del tradimento della propria intima natura, o sé: un deviare dal sentiero dell’autorealizzazione, ed è, essenzialmente, disapprovazione di sé ben giustificata”<sup>198</sup>, nel senso che mette l’uomo nella condizione di ripartire se decide di ascoltare il bisogno più vero di sé.

Quando lo psicologo umanista si trova di fronte a queste persone che compiono atti aggressivi e sono insoddisfatte della propria esistenza, egli non esercita autorità, ma cerca di sostenere la loro scoperta di sé attraverso dialoghi e esperienze significative, in modo da portare alla luce i bisogni non ancora gratificati, le motivazioni e i valori. Lo psicologo, secondo Maslow, deve impegnarsi ad “accettare la persona così com’è e portarla ad apprendere il tipo di persona che è già”<sup>199</sup>. Altri autori specificheranno che questo sguardo autentico sulla realtà è di tipo fenomenologico, diretto quindi ad osservare la realtà con gli occhi spalancati per intravedere la scintilla originale dell’altro, con la sua natura e la tensione al trascendente.

Alle critiche sull’eccessiva permissività della prospettiva umanistica-esistenziale, Maslow ha risposto che il suo modello centrato sulla “gratificazione” non consiste di pura permissività, poiché “il bambino piccolo, non ha soltanto bisogno di gratificazione; ha bisogno anche di apprendere i limiti che il mondo fisico pone alle sue gratificazioni”<sup>200</sup>. In pratica, egli riconosce la necessità del limite nella soddisfazione dei bisogni nevrotici e superflui, ed inoltre specifica che non vi è solo una strada per soddisfare un bisogno personale, ma ne esistono diverse, quindi l’ostacolo può diventare occasione per pensare a un’alternativa ragionevole. Il fattore importante per Maslow è il fatto di non perdere la tenacia verso un risultato o un desiderio che si percepisce con la propria energia istintiva.

Gordon Allport, psicologo di origine statunitense, approva la presenza del processo di interiorizzazione dell’autorità paterna, anche per il timore della punizione, ma critica le lacune sulla modalità in cui ogni persona, a partire dall’adolescenza, combina regole apprese in famiglie e regole che si autodetermina. La coscienza perciò non è mera autorità interiorizzata, ma contiene “schemi di valore”, tensioni e desideri che sono in divenire, si sviluppano e si orientano nella coscienza individuale secondo la cultura di appartenenza, ma soprattutto secondo le qualità e le esperienze vissute. In merito al divenire unico dell’uomo, Allport descrive il passaggio dalla coscienza infantile a quella adulta come transizione da “sanzioni

---

<sup>198</sup> Ivi, p. 194.

<sup>199</sup> Titone R., *Modelli psicopedagogici dell’apprendimento*, Armando, Roma, 1974, p. 19.

<sup>200</sup> Maslow A. H., op. cit., p. 165.

esterne a sanzioni interne, da esperienza di proibizioni e dovere costrittivo a esperienza di rispetto di sé e di un «dovere automotivato», da abitudini di obbedienza ad abitudini di guida di sé<sup>201</sup>. La transizione che Allport approfondisce maggiormente è quella che parte da un “divenire opportunistico” e matura in un “divenire orientato”. Il divenire opportunistico include una varietà di azioni, in parte automatiche e in parte apprese, che permettono all’uomo di adattarsi alla vita sociale, ma non lo aiutano ad assumere un ruolo individuale all’interno di essa. Ad esempio, alcune azioni automatiche la respirazione e la digestione, mentre le azioni apprese sono per lo più relative alle tradizioni culturali, alla lingua e ad altri fattori sociali. Questo tipo di divenire cambia in divenire orientato, quando la coscienza “trasferisce in qualche modo il suo centro dalle abitudini di obbedienza, appositamente costituite in vista dell’adattamento, al proprio”<sup>202</sup>. Il “proprio” è definibile come complesso di “operazioni centrali della personalità in connessione reciproca”<sup>203</sup> che Allport riconduce ad otto ramificazioni che si sviluppano nell’arco di vita della persona: la cenestèsi, l’identità di sé, la valorizzazione dell’io, l’espansione dell’io, l’immagine di sé, il tendere del proprio e il conoscere. La coscienza dell’adulto non è vincolata al timore della punizione e al dovere esterno, ma si tende a un valore, cioè a un’esigenza interiore propria. Infine si parla di “divenire auto orientato”, quando il soggetto ricerca il senso della propria vita, appropriandosi della propria elaborazione di “schemi di valori” e ponendosi fini lontani e mai raggiungibili.

Se nell’infanzia, i genitori inculcano nel bambino la “coscienza del devi”, cioè il senso del dovere e il valore del castigo, il bambino che cresce assume su di sé queste acquisizioni morali e cerca di agire bene per timore della punizione, durante l’adolescenza avvengono importanti cambiamenti. Il ragazzo, non più succube della disciplina adulta, si forma le proprie convinzioni e si autodisciplina con una propria direttività, grazie a una nuova “coscienza del dovresti”.

Presupposta l’importanza del protagonismo personale orientato intenzionalmente ai valori, lo stile educativo preferito dalla corrente umanistica-esistenziale è l’accompagnamento del giovane a liberare, accettare e potenziare i suoi migliori desideri e talenti, evitando la disciplina degli istinti.

Viktor Frankl è un altro esponente della corrente umanistica-esistenziale, ed è uno psichiatra austriaco, che è stato imprigionato per ben due anni nel lager di Auschwitz fino alla liberazione. È il padre della logoterapia, un metodo psicologico che verte sulla ricerca di significato per giungere all’autorealizzazione, esplicando l’esistenza attraverso il divenire continuo della

---

<sup>201</sup> Gatti G., op. cit., p. 46.

<sup>202</sup> Allport G. W., *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, Firenze editrice Universitaria, Firenze, 1963, p. 100.

<sup>203</sup> Ivi, p. 75.

persona, nella sua completezza psicofisica e spirituale. Egli accoglie parzialmente la teoria dei bisogni di Maslow, in quanto essa non spiega il “fatto che, quando quelli più bassi non vengono soddisfatti, un bisogno più alto, quale la volontà di significato, può diventare il più urgente di tutti”<sup>204</sup>. Riporto un frammento di Frankl che mi sembra esaustivo. “Essere uomo vuol dire rivolgersi verso qualcosa che sta oltre se stesso. Qualcosa o qualcuno: un significato da realizzare o una persona da incontrare. E solo nella misura in cui l’uomo in tal modo si trascende, realizza se stesso”<sup>205</sup>. Da questo testo si evince la visione ottimistica e significativa dell’esistenza, la quale non è ridotta a una mera tensione omeostatica per la sopravvivenza, ma è tesa ad un oltre che spinge l’uomo a desiderare, sperare ed ergersi, grazie ai suoi aspetti fondanti, cioè significati e valori.

Un significato per Frankl è qualcosa che non è dato, ma deve essere trovato personalmente dal soggetto, può essere mutevole, ma è sempre presente nella vita umana. In questa ricerca la coscienza ha un ruolo importante, dato che viene definita l’organo dedicato al significato, cioè è “la capacità intuitiva di scoprire il significato, unico e singolare, nascosto in ogni situazione”<sup>206</sup>. L’uomo ha nella sua essenza la volontà di dare un significato alla sua esistenza, perché il vivere per qualcosa o per qualcuno è una questione incisiva, che lo fa trascendere e lo rende autenticamente se stesso. Tuttavia, nella sua epoca Frankl notava che il maggiore disagio dell’uomo inserito nella società occidentale, era la perdita del significato della vita e quello che lui denominava “vuoto esistenziale” e perciò ha improntato la logoterapia nella direzione di riguadagnare il significato della propria esistenza. Il primo passo è rendersi conto, con la coscienza, che la vita è dotata di un senso potenziale, oltre i fatti e le emozioni della quotidianità, e il secondo è essere disposti a porsi in un atteggiamento attivo di ricerca, con il proprio orientamento valoriale. Frankl attribuisce ai valori una grande potenzialità nella vita, poiché li considera “significati universali”<sup>207</sup> che sono trasmessi dalle tradizioni, ma che, a differenza dei significati, possono anche estinguersi in una società o cultura. In conclusione, ritengo che la fiducia nell’onnipresente e misterioso significato della vita sia un’iniezione interiore di “autorità”, che stimola il soggetto a muoversi e cercare di vivere ciò che gli succede con la coscienza di seguire il proprio desiderio di trascendenza e con le capacità di autodistanziamento e umorismo per ripartire nei momenti di difficoltà.

---

<sup>204</sup> Frankl V. E., *Un significato per l’esistenza. Psicoterapia e umanismo*, Città nuova, Roma, 1983, pp. 34-5.

<sup>205</sup> Frankl V. E., *Teoria e terapia delle nevrosi*, Morcelliana, Brescia, 1978, p. 201.

<sup>206</sup> Frankl V. E., *Come ridare senso alla vita. La risposta della logopedia*, Paoline, Milano, 2007, p. 27.

<sup>207</sup> Frankl V. E., *Teoria e terapia delle nevrosi*, op. cit., p. 39.

### *Gli psicologi sociali*

La psicologia sociale è una branca della psicologia che studia i processi mentali che riguardano l'influenza sociale, è nata in Europa si è diffusa principalmente negli Stati Uniti a partire dal secondo dopoguerra. Gli psicologi sociali si occupano degli atteggiamenti, delle cognizioni sociali, delle interazioni nei gruppi, dei comportamenti prosociali e antisociali e della comunicazione interpersonale, a cui asseriscono gli studi sul conformismo e sull'obbedienza.

Inoltre alcuni psicologi si sono interessati alla moralità, definita come “insieme di azioni particolari e specifiche, contestualizzate in un processo di interazioni dell'individuo con l'ambiente sociale”<sup>208</sup>, e perciò si collega ad esperienze concrete di socializzazione, empiricamente verificabili e non a principi astratti. Nello specifico, prenderò in analisi il dilemma tra obbedienza che Stanley Milgram ha approfondito nel famoso esperimento di Yale, e analizzerò il senso di autoefficacia ipotizzato da Albert Bandura, come motore delle azioni umane, grazie all'autostima nelle proprie capacità di riuscita.

L'obbedienza come “meccanismo psicologico che unisce uomini e sistemi di autorità”<sup>209</sup> è stato oggetto di molti studi proprio perché gli psicologi si chiedevano come fosse possibile che l'obbedienza di molti uomini all'autorità politica abbia portato violenze atroci verso altri essere umani discriminati, fino all'estremo atto del genocidio.

Secondo Hannah Arendt i soggetti incolpati dai processi seguenti ai genocidi non erano psicopatici o perversi, ma hanno ricevuto un'elevata pressione sociale per cui hanno solo obbedito agli ordini, senza ragionare in termini di responsabilità.

Stanley Milgram nel 1963 svolse un'importante esperimento proprio per verificare se una persona normale, in un contesto di influenza sociale, potesse arrivare a nuocere ad un altro soggetto innocente.

L'esperimento consisteva in una prova a cui partecipavano un volontario, un finto volontario e lo sperimentatore. Veniva detto ai volontari che la prova si sarebbe focalizzata sugli effetti della punizione nell'apprendimento, in seguito venivano invitati un biglietto piegato da una scatola, che avrebbe indicato il loro ruolo, facendo in modo che il volontario interpretasse sempre la parte del maestro. A quel punto i soggetti venivano divisi in due stanze diverse: il ricercatore e il maestro stavano in una sala mentre l'allievo era portato in un'altra sala dove gli veniva allacciata una fascia al polso, attraverso cui passava la corrente elettrica.

---

<sup>208</sup> Pesci F., *Ragazzi inquieti. Storia, realtà urbane, valori giovanili*, Edizioni Universitarie Romane, Roma, 1996, pp. 113-129.

<sup>209</sup> Milgram S., *Obbedienza all'autorità. Il celebre esperimento di Yale sul conflitto tra disciplina e coscienza*, Bompiani, Milano, 1975, p. 15.

Il ricercatore allora consegnava al maestro un elenco di parole da pronunciare al microfono e far imparare a memoria all'allievo. Quando l'allievo rispondeva correttamente, il maestro continuava le domande, mentre in caso di errore doveva abbassare una leva con riportata la potenza della scarica da fargli percepire al polso. Nel riquadro delle leve erano presenti le scritte "scossa leggera" e "scossa pericolosa", dato che si passava dai 15 volts ai 450 volts. Con il crescendo della potenza della scarica elettrica, il maestro sentiva l'aumento dei lamenti dell'allievo che arrivavano fino alla richiesta di fermare l'esperimento. In realtà all'allievo non arrivava nessuna scarica e i lamenti erano registrazioni preparate anticipatamente, ma comunque la situazione era resa così realistica che il maestro era provocato emotivamente nel suo ruolo. Se egli chiedeva al ricercatore di poter interrompere l'esperimento, percependo la responsabilità nell'infliggere la scarica elettrica, il ricercatore insisteva, anche più volte, nel continuarlo fino alla fine. A quel punto il maestro si trovava di fronte al dilemma tra l'obbedire all'autorità che gli imponeva di ferire l'altro o ribellarsi all'autorità e uscire dalla sala dell'esperimento.

La maggior parte dei maestri ha continuato l'esperimento, con fatica e paura, pur di obbedire all'autorità legittima del ricercatore. Questo esperimento ha portato gli psicologi sociali ad enunciare interessanti conclusioni sui temi dell'obbedienza e dell'autorità, ma soprattutto sulla tensione tra obbedienza agli ordini e coscienza personale.

Milgram concluse che l'obbedienza è indotta dalla presenza di un'autorità legittima e si alimenta in una relazione di ruolo. La persona ridefinisce l'obbedienza nel contesto in cui si trova e se è presente un aspetto di ambiguità, è maggiormente portato ad accoglierla acriticamente.

Ciò che emerge in modo lampante è che il 65% dei soggetti partecipanti è arrivato a premere fino all'ultima leva e quindi non è riuscito a ribellarsi, neanche di fronte al dolore e alle urla delle vittime. Il fattore grave è che i partecipanti erano un campione di persone "normali" ed obbedienti che rappresentavano le diverse classi sociali e, per volontà di un ricercatore, essi erano spinti a compiere atti atroci. Partendo da questa affermazione, Milgram si allinea ad Arendt nel constatare che gli artefici di genocidi o stermini non sono assassini o mostri, ma sono stati totalmente comandati dall'autorità. È stato notato che "la maggior parte di loro non ha le risorse necessarie per opporsi all'autorità, anche quando si accorge di compiere atti malvagi, in contrasto con le più elementari norme morali" e la motivazione che gli psicologi hanno individuato riguarda le inibizioni che provocano la sottomissione. Parlando dei valori, le persone ritenevano giusta la reazione di disobbedienza al ricercatore, ma non sono stati capaci di concretizzare il valore nell'azione, dato che la psiche umana ha elaborato un'altra scala di

priorità e si è adattata a ciò che viene richiesto dall'autorità. In questo fenomeno, il singolo tendenzialmente afferma che non avrebbe mai compiuto un'azione del genere e che non ne aveva responsabilità perché aveva eseguito i comandi ricevuti dall'alto. Tale modo di reagire è esattamente il meccanismo adattivo con cui il soggetto si adatta e obbedisce, senza ragionare veramente sulle sue azioni e sulle conseguenze: Milgram lo chiama "stato eteronomico". Lo "stato eteronomico" è la situazione mentale in cui il soggetto non si considera libero, ma strumento dell'autorità, da cui giungono ordini specifici di azioni da eseguire in modo imperativo per soddisfare desideri altrui.

L'autore contrappone lo stato eteronomico, in cui gli stimoli sociali prevalgono sulla volontà individuale, all'autonomia, cioè al comportamento di una persona che agisce di propria iniziativa.

Festinger, Pepitone e Newcomb parlano di "deindividuation" come "processo attraverso il quale i sentimenti di responsabilità personale di un individuo ed il timore di sanzioni sono indeboliti dal fatto di sentirsi anonimo all'interno di un gruppo"<sup>210</sup>. In seguito Zimbardo ha sottolineato il fatto che la minore autoconsapevolezza dell'individuo può esplicarsi in comportamenti normalmente inibiti. Infatti, se un soggetto non ha un livello minimo di consapevolezza di sé, tende a dirigere la sua attenzione alle finalità stabilite dal gruppo e per questo si lascia trascinare, investendoci le proprie energie senza misura.

La motivazione con cui i partecipanti si giustificavano era principalmente l'attribuzione di responsabilità all'ideatore dell'esperimento, dato che loro, come i soldati di un esercito, avevano soltanto compiuto "il loro dovere". L'esperimento, in quel contesto, era diventato un ente a se stante, un imperativo che richiedeva obbedienza totale, anche se non prevedeva una spersonalizzazione tale da far perdere il senso di responsabilità e facendo in modo che il partecipante agisse d'inerzia.

In seguito Milgram ha approfondito le cause dell'obbedienza, le condizioni antecedenti, le conseguenze e le resistenze.

Lo psicologo americano pone come premessa il fatto che da sempre l'uomo è nato in gruppi sociali con sistemi gerarchici, mirati a mantenere unità al suo interno, limitando i contrasti tra i membri, e per questo l'obbedienza non è un tema nuovo, ma ripercorre tutta la storia dell'uomo. La psicologia sociale analizza l'obbedienza come intreccio tra una disposizione innata e le influenze dell'ambiente sociale, riprendendo la definizione di Milgram dello "stato eteronomico".

---

<sup>210</sup> Emiliani F., Zani B., *Elementi di psicologia sociale*, il Mulino, Bologna, 1998, p. 282.

Tra le condizioni antecedenti Milgran distingue gli ambienti sociali di crescita del bambino e le condizioni immediatamente antecedenti. Tra i contesti sociali, quelli determinante sono l'ambiente familiare e l'ambiente scolastico. Nel primo il genitore usa la sua autorità con messaggi educativi che possiedono due contenuti: il primo è la verbalizzazione del comportamento da evitare o da svolgere, mentre il secondo è l'imperativo dell'obbedienza. La persistenza continua di questo secondo contenuto rafforza la relazione d'autorità e la risposta obbediente, interiorizzandole nella crescita. Il secondo contesto, quello scolastico, pone il bambino di fronte ad una nuova gerarchia e ad un sistema di premi e castighi, in cui impara il valore del rispetto.

Le condizioni immediatamente antecedenti sono le seguenti: percezione dell'autorità, adesione al sistema di autorità, coerenza degli ordini e della funzione di autorità e l'ideologia globale.

La percezione dell'autorità avviene con il riconoscimento di una posizione di controllo sociale dell'interlocutore, secondo il ruolo sociale che occupa, a volte segnalato da un'uniforme, e non per il suo prestigio. Riconoscendo un'autorità legittima, il passo seguente è l'adesione, cioè la decisione di seguire le sue indicazioni, che si può tradurre in un'obbedienza volontaria o obbligatoria, con conseguenze pratiche diverse. Il soggetto che viene obbligato ad obbedire, solitamente è minacciato da una sorveglianza diretta, ad esempio da un'arma puntata, perciò potrà smettere di essere subordinato appena la sorveglianza mancherà. Mentre, nel caso di obbedienza volontaria, il soggetto può terminare la postura obbediente quando vuole, ma si sentirà intimamente in colpa per il proprio disimpegno.

Un altro elemento basilare è la coerenza degli ordini e della funzione, cioè la pertinenza dei comandi al ruolo e alla funzione eseguita dal gruppo. Inoltre bisogna collegare il gruppo alla sua ideologia globale, cioè alla filosofia di una data cultura che regola il pensiero e l'azione. L'ideologia consiste nella giustificazione intellettuale al comportamento, in cui l'individuo può trovare un fine legittimo per impegnarsi in modo volontario.

Lo stato eteronomico è la situazione in cui le due persone, che riconoscono in una il ruolo di autorità, si sintonizzano mentre la persona che si riconosce subalterna ridefinisce l'ideologia nella situazione, implicando processi di ascolto dell'autorità. Infatti, è presente la tendenza a ridefinire un'azione pronunciata dell'autorità, senza interpellare un proprio processo di significazione, poiché si crede che per qualunque azione, sia l'autorità il soggetto che debba motivarla e finalizzarla. In questa dinamica, la moralità cambia nel senso che non si mette in discussione se un dato comportamento era giusto o sbagliato, ma piuttosto pone in giudizio il funzionamento di una persona nel sistema di autorità. Se generalmente la coscienza dell'io ostacola i comportamenti irrazionali che danneggiano le altre persone, nel soggetto che si trova

nello stato eteronomico, con una responsabilità affievolita dalla motivazione esterna, l'Io mette in atto i meccanismi inibitori che favoriscono la realizzazione dell'azione. Spesso lo scopo dell'obbedienza si ritrova in un comportamento con cui "il soggetto si rivolge all'autorità per trovare conferma del suo valore"<sup>211</sup>.

Dall'esperimento di Milgram si evince come l'intenzione razionale di molti partecipanti ad interrompere l'esperimento non si sia concretizzata in un'azione di ribellione, ma sia rimasta un'obbedienza rigida all'autorità. Nel dilemma tra ribellione e obbedienza si possono identificare alcuni fattori di resistenza interiori che vincolano il soggetto al proprio compito: il concatenarsi degli eventi, soprattutto la ripetuta insistenza del ricercatore, le pressioni sociali e l'ansia.

Le pressioni sociali comprendono le paure degli individui, i quali vorrebbero rifiutare i comandi del ricercatore e interrompere l'esperimento, ma la ribellione per loro risulta inaccettabile perché implica il disconoscimento dell'autorità sperimentale e quindi la rottura del rapporto.

Dall'altra parte, Milgram esamina le cause della spinta a disobbedire al ricercatore: le grida di dolore dell'allievo e i lamenti perché le scariche terminino, la paura che l'allievo punito si vendichi contro il partecipante, ma soprattutto la tensione interiore del soggetto, perché la sua azione dolosa si sta scontrando con i suoi valori morali e sociali. L'esperimento mostra come l'obbedienza all'autorità sia vincente su tutti questi fattori di resistenza, ma il soggetto fatica a prendere questa decisione e perciò la tensione ha evidenti ricadute, tra cui il controllo interiore del proprio dissenso e alcuni sintomi psicosomatici, quali sudore, tremori e espressioni di paura. Albert Bandura studiò lo sviluppo morale come esito dell'apprendimento per osservazione, cioè per imitazione di un modello: in questo rapporto, l'affettività è un fattore determinante nel tentativo soggettivo di conformarsi a ciò che si vede in atto. In questa cornice teorica, "il conformismo comportamentale significa che la persona riconosce nella sua vita l'autorità e l'esistenza delle norme come razionali"<sup>212</sup>, perciò si muove nel suo contesto di vita con la certezza di questo punto stabile a cui tendere. In questo, però, esiste anche il rischio di adattarsi alla società sacrificando se stessi e i propri bisogni, in funzione dell'integrazione sociale e dell'accettazione da parte di quella che si riconosce essere l'autorità esterna.

A livello psicologico, l'uomo possiede la facoltà di decidere e controllare il proprio comportamento psicosociale grazie a certi meccanismi di autoregolazione, tra i quali è rilevante il senso di efficacia personale o di "autoefficacia". Il senso di autoefficacia è "la convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire

---

<sup>211</sup> Milgram S., op. cit., p. 190.

<sup>212</sup> Alberich E. (a cura di), *Educazione morale oggi: Atti del Convegno organizzato dalla Facoltà di scienze dell'educazione dell'UPS. Roma, 2-4 gennaio 1983*, LAS, Roma, 1983, p. 96.

adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati”<sup>213</sup>. Questa fiducia nelle proprie capacità di riuscire è originata da quattro fonti: le esperienze di gestione efficace, cioè esperienze di successo già avvenute, l’esperienza vicaria, cioè l’osservazione di modelli, la persuasione e gli stati emotivi e fisiologici. Tuttavia, le informazioni di queste fonti, non sono efficaci di per sé, ma secondo l’elaborazione cognitiva di ogni soggetto con tutte le variabili personali, sociali e situazionali. Partendo da questa considerazione, anche l’osservazione di una persona che si ritiene un’autorità non è sufficiente ad apprendere le sue capacità espresse nelle relazioni, ma è necessario riconoscerla razionalmente, accogliere le sue provocazioni, comprendere quali sue qualità si vorrebbero apprendere e pensare a come acquisirle. Senza entrare nel dettaglio, si può dedurre che il proprio modo di stare di fronte a un fatto o una persona può essere o solamente una presenza fisica o una presenza viva e razionale, che identifica l’autorità, con le sue doti e peculiarità, e che cerca di emularla, ponendo attenzione a non imitarla in tutto e per tutto, altrimenti si toglie l’umanità e l’originalità della persona.

---

<sup>213</sup> Bandura A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento, 1996, p. 15.

### 2.3.2. Prospettiva sociologica

L'approccio dei sociologi al tema dell'autorità prende in esame le condizioni sociali del potere e della gerarchia all'interno della società. Nello specifico, di autorità, norme e libertà si è occupata la sociologia dell'educazione, branca della sociologia nata in Francia con Émile Durkheim grazie ai suoi studi sulle norme e sul suicidio negli ultimi decenni del XIX secolo. Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber ne sono i principali esponenti e dirigono il loro sguardo all'educazione come "variabile dipendente" di una data società e della sua organizzazione, ma ognuno approfondirà la dipendenza in modo differente, oscillando tra dipendenza consensuale e conflittuale.

Per l'educatore, la conoscenza della propria società è utile perché prepara meglio i propri allievi "se sa comprendere i rapporti che intercorrono fra libertà, autorità, disciplina e controllo"<sup>214</sup> nel contesto in cui entrambi sono immersi.

#### *Émile Durkheim e il funzionalismo*

Il funzionalismo è la corrente che paragona la società ad un organismo vivente, in cui le componenti sono strutturalmente diverse e con scopi diversi, in modo da integrarsi e far funzionare il corpo umano, esattamente i meccanismi in un macchinario. In quest'ottica ogni individuo deve adattarsi ad una funzione affinché si crei l'ordine sociale necessario alla buona convivenza. Nella visione funzionalista, perciò, uno dei problemi principali della società è il tema dell'ordine e dell'integrazione sociale e negli studi di Émile Durkheim si ritrova l'educazione come "tramite fondamentale attraverso cui si realizza questo primato della società sull'individuo"<sup>215</sup>.

Durkheim parla di "società morale" proprio perché il principio che secondo lui fonda la collettività è di tipo morale, a differenza di altri autori che esporrò in seguito, e in linea con questo principio, l'autorità, prima che personale, "simboleggia sempre una trascendenza della società nei confronti dei suoi membri"<sup>216</sup>.

#### *Karl Marx e l'alienazione*

Karl Marx si allinea a Durkheim nel definire l'educazione una variabile dipendente della società, ma si differenzia da lui per la variabile indipendente che lui individua come fondamento ultimo, ovvero la struttura economica. Egli è convinto che la struttura economica, intesa come l'insieme dei rapporti tra le forze produttive, è pre-esistente all'individuo e perciò le istituzioni

---

<sup>214</sup> Mannheim K., Steward W.A.C., *Introduzione alla sociologia dell'educazione*, La scuola, Brescia, 1967, p. 232.

<sup>215</sup> Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2000, p. 42.

<sup>216</sup> Enciclopedia Filosofica, op. cit., p. 918-24.

sociali, comprese le attività educative, rappresentano la sovrastruttura. In quest'ottica la coscienza individuale, pur mantenendo un'origine sociale, è condizionata dai modi di produzione che plasmano il soggetto a tal punto da spersonalizzarlo e in tale pressione avviene la cosiddetta alienazione. L'alienazione è la situazione in cui “il soggetto dell'attività perde il controllo dell'oggetto che ha prodotto, la realtà prodotta acquista così un potere di resistenza rispetto agli uomini e si contrappone ad essi”<sup>217</sup>.

Relativamente all'educazione, Marx propone una visione positiva ed una negativa: l'educazione è valorizzata perché finalizzata a emancipare l'uomo e la società, e in contrapposizione viene criticata perché porta alla riproduzione della stratificazione sociale, e quindi marca il divario di conoscenze e risorse disponibili per le varie classi. La proposta di Marx consiste in un'educazione uniforme che sia diretta a emancipare l'uomo di ogni classe e che riesca a ricostruire il legame tra soggetto e prodotto con una presa di coscienza di appartenenza a una determinata classe.

Riassumendo, l'educazione marxiana è funzionale ai processi sociali generali, sia quelli presenti in forma gerarchica, sia quelli “rivoluzionari” da lui auspicati per risolvere i conflitti sociali.

### *Max Weber e il potere*

Max Weber è un esponente del pensiero strutturalista, secondo cui la variabile indipendente è la struttura sociale multidimensionale, cioè composta di molte dimensioni interconnesse, in cui l'educazione diventa modalità di imposizione della classe dominante sulle altre classi. L'autorità secondo Weber è “il fondamento della legittimità di un dominio politico o, più esattamente, il fondamento della pretesa di legittimità del soggetto dominante”<sup>218</sup>, infatti l'autorità non è una qualità posseduta da certe persone, ma è semplicemente attribuita da alcuni soggetti ad un altro attraverso una credenza. A partire da questa credenza di legittimità, la popolazione si rivolge ai suoi governanti e alle istituzioni adottando diversi tipi di obbedienza. Il potere, secondo Weber, non è concepito esclusivamente in termini economici, ma è una combinazione di fattori economici, culturali e politici e “chi possiede un potere legittimo ha quindi l'autorità in grado di ottenere obbedienza”<sup>219</sup>. Per Weber, il potere è divisibile in due tipologie: la prima è un potere che fa leva sugli interessi dei subordinati e la seconda corrisponde al potere derivante dall'autorità. I subordinati agiscono secondo il proprio interesse, sentendosi

---

<sup>217</sup> Besozzi E., op. cit., p. 44.

<sup>218</sup> Enciclopedia Filosofica, op. cit., p. 918-24.

<sup>219</sup> Besozzi E., op. cit., p. 49.

apparentemente liberi, mentre la vera e propria autorità non lascia minimamente spazio all'interesse, ma esige il dovere di obbedienza.

Il sociologo tedesco distingue tre modalità di potere e di autorità che sono definibili configurazioni idealtipiche, cioè non presenti nella realtà in modo "puro": il potere carismatico, tradizionale e legale. Di ogni tipologia sono specificati la base di legittimazione, situata nella particolare cultura, e l'ideale educativo, che forma il tipo di uomo portatore di quel potere.

Il potere carismatico nasce dal carisma, cioè l'insieme di qualità e doti brillanti di una persona, ma è fragile perché legato a una cultura orale, in cui il sapere viene tramandato oralmente. L'ideale educativo è l'iniziato, cioè chi giunge al sapere segreto attraverso prove e fatiche e sa suscitare il carisma. Tuttavia, Weber sottolinea che il potere carismatico difficilmente mantiene la rilevanza e la potenza perché tutto è centrato su una persona e quando quella viene a mancare, il potere diminuisce.

Il potere della tradizione ha origine dalla tradizione appunto, che corrisponde a una cultura tramandata di generazione in generazione, in prevalenza scritta e quindi non accessibile da tutta la popolazione, ma solo dagli alfabetizzati. L'ideale educativo infatti è l'uomo colto, informato e capace di attuare nella pratica le convenzioni del proprio ceto sociale di appartenenza.

Il potere legale deriva dalla razionalità che guida la società, tramite il diritto, che è realizzata in una cultura tecnico-pratica, in cui l'uomo con l'autorità è lo specialista. In questa società avviene l'estensione dell'educabilità a tutti, dato che non è più presente la selezione di una personalità eccezionale o di un gruppo destinatario privilegiato.

Nella descrizione del contesto socio-culturale ed economico del suo tempo, Weber afferma che è palese il dominio della terza tipologia, ma che in realtà coesiste con le altre due tipologie di potere, anche se presenti con minor influenza. Più tardi un gruppo di studiosi della Scuola di Francoforte (Adorno, Mancuse e altri) ha confutato la teoria di Weber sulla legittimità, affermando che l'obbedienza di una popolazione è fondata, oltre che sulla credenza di legittimità, anche sulla ricerca di risposte ai bisogni, ovvero a come l'autorità potrà farsi carico concretamente dei loro problemi. Questo accade quando si considera il possesso di "autorità non solo nei confronti di qualcun altro, ma anche per il bene di questi"<sup>220</sup>, in forma di servizio. In conclusione, gli studi delle varie correnti psicologiche e sociologiche hanno contribuito ad analizzare il fenomeno dell'autorità, nei vari aspetti e sfumature, sia individuali sia sociali, e partendo da questo sfondo, nel capitolo seguente analizzerò la prospettiva pedagogica ed educativa.

---

<sup>220</sup> Viola F., op. cit., p.

## AUTORITÀ E AUTOREVOLEZZA

Dopo aver trattato il tema dell'autorità, in ottica storica, psicologica e sociologica, rivolgo ora lo sguardo all'autorità attraverso le lenti della disciplina pedagogica e all'autorevolezza nella pratica educativa, in modo da connettere in modo immediato il fondamento e l'opera pratica dell'educazione dei minori in difficoltà.

### 3.1. LA PROSPETTIVA PEDAGOGICA

L'autorità nella prospettiva pedagogica è la posizione di responsabilità dell'educatore nei confronti del minore che gli viene affidato, e nella relazione educativa, asimmetrica per sua natura, può essere più o meno esplicita.

Riprendendo le due tonalità, cioè l'essere autorità e l'avere autorità, sicuramente nella relazione educativa la prima è più concreta e sperimentabile per il minore, mentre la seconda è percepita più che altro come ruolo adulto nei suoi confronti. Sono entrambe necessarie per "l'arte di comandare" come la chiama Pradel, che non è innata e per questo motivo bisogna fare "il tirocinio dell'autorità"<sup>221</sup>, diventando prima padroni di sé e poi mostrandosi come vita autentica in azione.

Don Giussani definisce l'autorità come "il luogo naturale dove la proposta del passato si pone di fronte alla coscienza dell'essere umano"<sup>222</sup> nel presente, cioè come luogo di dialogo in cui un educatore e un ragazzo hanno la possibilità di verificare la tradizione e l'educazione ricevuta, per far emergere il proprio "io". Inoltre l'autorità ha funzione educatrice quando è configurata come "funzione di coerenza" cioè "una continuità di richiamo ai valori ultimi e all'impegno della coscienza con essi; un permanente criterio di giudizio su tutta la realtà; una salvaguardia stabile del nesso sempre nuovo tra i mutevoli atteggiamenti del giovane e il senso ultimo totale della realtà"<sup>223</sup>. Anche Lobrot marca il fattore della finalità, infatti "l'autorità educativa non si limita...a organizzare le attività di coloro che le sono sottoposti. Essa persegue mire esplicitamente educative"<sup>224</sup>, cioè di promozione della totalità della persona ed è calata in una relazionalità profonda.

Pati spiega due motivi per cui l'autorità si può definire educativa: la circolarità della relazione e la parità valoriale. La relazione di autorità è circolare nel senso che l'allievo è parte integrante

---

<sup>221</sup> Pradel H., *Ubbidienza e comando*, Edizioni Paoline, Roma, 1958, p. 46.

<sup>222</sup> Giussani L., *Realtà e giovinezza. La sfida*, SEI, Torino, 1995, p. 165.

<sup>223</sup> Giussani L., *Il senso religioso*, Rizzoli, Milano, 1997, p. 84.

<sup>224</sup> Scurati C., *Punteggiature e discorsi. Fra esperienza educativa e riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1989, p. 83.

del rapporto, dato che il suo feedback all'educatore determina le modalità con cui quest'ultimo proseguirà il suo accompagnamento educativo: l'autorità "si mostra come modulazione del legame intersoggettivo, che si svolge sotto il segno della reciprocità"<sup>225</sup>. Questo processo richiede la flessibilità dell'educatore nel porsi secondo i movimenti del minore, cercando la sua collaborazione sincronica, in modo da non porsi a lui in modo coercitivo e di essere percepito un'"autorità orientativa"<sup>226</sup>. Ciò avvalorata le sue indicazioni e le sue provocazioni al minore, tanto che fa emergere nel ragazzo il desiderio di sperimentarsi e di diventare indipendente: in questo senso il percorso viene ad assumere la parità valoriale, secondo elemento della relazione d'autorità. Adulto e ragazzo si affiancano in un progetto educativo moralmente connotato, al culmine del quale arrivano a una parità di valori e di maturità, con cui può avvenire il distacco, fine dell'azione educativa, per permetter ad ognuno di vivere la propria libertà, grazie all'autodisciplina che l'autorità ha prodotto in loro. In sintesi, Pati cita la "legge della progressione decrescente" di Rayneri, chiarificando che "la libertà dell'educando crescerà nella misura in cui decresce l'autorità dell'educatore"<sup>227</sup>.

Come sostiene Nuvoli, "l'autorità non è fine a se stessa, non mira all'autoglorificazione, ma è servizio volto a rispondere a un bisogno"<sup>228</sup>. E qual è il nostro bisogno? Il bisogno dell'educatore e dell'educando? Il bisogno di entrambi è di camminare insieme seguendo qualcosa di concreto, di non essere soli e in balia del mondo, ma scoprire chi e cosa attrae loro nella loro vita per diventare sempre più loro stessi ed evitando le strade che fanno dimenticare loro questo desiderio profondo e, a volte, incomprensibile anche a sé stessi.

"La vita dell'uomo, di ogni uomo, è costituita dalla tensione fra due poli: uno da cui veniamo, uno verso cui andiamo. Aiutare la persona a vivere tutto ciò nel presente, nel rapporto con le cose e con gli altri, è tutto il segreto dell'educazione"<sup>229</sup>. Così Camisasca espone in modo sintetico, ma esauriente, la preziosità della vita presente in tensione verso i due poli che caratterizzano ogni essere umano e che si possono considerare ed assumere in modo libero e responsabile. Per i cristiani, l'origine e il fine sono costituiti dalla stessa Persona con la sua autorità misericordiosa, Persona che si è incarnata in mezzo agli uomini per ridonarci la vita vera e il perdono e che quindi possiamo percepire tuttora come risposta alle esigenze umane nella nostra vita quotidiana. L'autenticità di questa duplice tensione diventa parte fondamentale dell'autorevolezza, poiché all'uomo moderno è chiesto di vivere con la coscienza della dipendenza da Dio e con un'attenzione amorevole al proprio destino.

---

<sup>225</sup> Pati, p. 155.

<sup>226</sup> Ivi, p. 158.

<sup>227</sup> Pati, Prenna, op. cit., p. 47.

<sup>228</sup> Nuvoli F., op. cit., p. 152.

<sup>229</sup> Camisasca M., *Senza autorità non si può vivere*, Osservatore Romano, 2008, p. 1-3.

A conferma di questo sguardo ampio sull'esistenza, Belotti afferma che “un'autorità vera rende pensabile il futuro”<sup>230</sup>, cioè aiuta il minore, soprattutto quello in difficoltà, a vivere il presente, con la coscienza che sta costruendo le basi per crescere, cogliendo la possibilità di imparare a diventare un adulto responsabile e realizzato nella società.

Ci si potrebbe domandare: con quale legittimità l'educatore può esercitare autorità nei confronti del minore affidatogli? In nome di cosa l'adulto si può proporre come presenza autorevole?

A questa questione rispondono vari autori: per Postic l'autorità educativa è “prodotta dalle relazioni e non premessa”<sup>231</sup>, per Bueb è generata “dall'amore per i bambini e per i giovani”<sup>232</sup>, mentre Nuvoli argomenta che l'autorità “riceve prestigio dalla sua umanità, non viceversa”<sup>233</sup>.

Don Pelicon scrive che “se non è figlia di un amore libero, l'autorità reprime, uccide, porta all'insicurezza esistenziale, riduce lo spazio di libertà interiore”<sup>234</sup>, mentre Pati sottolinea che è giustificata dalla “congruenza a un progetto educativo animato dai valori”<sup>235</sup>. In linea generale, in tanti autori ricorre la percezione del dovere di educare con autorità: tale dovere è fondato sulla convinzione della necessità di accompagnare il ragazzo a trovare la verità di se stesso, stimolandolo ad accettarsi così come è ed agire con la propria originalità, a vivere i propri limiti, i sogni, le speranze, e le aspettative con la coscienza di essere una persona unica e irripetibile, con lati noti e ignoti, con luci e ombre. Anzi, Maritain afferma che “il dono più prezioso, che un educatore possa avere, consiste in una specie di rispetto sacro e affettuoso per l'identità misteriosa del fanciullo, la quale è una realtà nascosta che nessuna tecnica può raggiungere”<sup>236</sup>.

Di fatto l'educatore è investito consapevolmente della responsabilità di guidare un ragazzo a trovare se stesso, in forza della relazione asimmetrica, della prossimità emotiva e di sostegno nelle sfide della vita. Proprio perché egli ha cura del ragazzo e vuole intenzionalmente il suo bene, l'educatore non può non esercitare la propria autorità come sprono a scoprire il desiderio del ragazzo ed esaltarne, in modo che egli non lo trascuri, soprattutto quando entrerà nel complesso e ambiguo mondo degli adulti. Su questo si fonda lo stile educativo autorevole, che secondo Belotti è incarnato da “genitori che uniscono disponibilità e controllo, caratterizzati da un forte movimento empatico e di calore, offrono regole chiare, sono coerenti, non danno punizioni fisiche, preferiscono sempre il ragionamento”<sup>237</sup>. Le stesse qualità di tale stile adottato dai genitori, si possono trasferire nello stile educativo autorevole, che si distingue dallo stile

---

<sup>230</sup> Belotti G., Palazzo S., *Genitori la sfida educativa*, Elledici, Torino, 2007, p. 52.

<sup>231</sup> Postic M., op. cit., p. 67.

<sup>232</sup> Bueb B., op. cit., p. 15.

<sup>233</sup> Nuvoli F., op. cit., p. 154.

<sup>234</sup> Barnao C., Fortin D. (a cura di), op. cit., p. 100.

<sup>235</sup> Pati L., *L'educazione nella comunità locale*, op. cit., p. 269

<sup>236</sup> Maritain J., *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia, 1962, p. 49.

<sup>237</sup> Belotti G., Palazzo S., op. cit., p. 191.

autoritario, nel senso di autoritarismo, e dallo stile permissivo. Il primo implica un controllo più o meno rigido sui bambini, secondo la volontà dell'adulto, e il secondo propone di ingraziarsi per coltivare un rapporto paritario di complicità amichevole: entrambi possono compromettere la buona crescita fisica, psicologica e sociale del bambino e del ragazzo. Nel primo caso, l'autoritarismo produce una posizione asettica di superiorità che distacca l'adulto dal ragazzo e impone limiti, sfavorendo la comunicazione, anche affettiva, e lo stimolo reciproco al miglioramento di sé. Nel caso dei genitori permissivi, il bambino percepisce di essere al centro della famiglia, e, dato che viene amorevolmente ascoltato ed esaudito nei suoi desideri, in seguito può trovarsi smarrito nel mondo poiché disabituato ad autodisciplinarsi e ad assumersi responsabilità.

Negli stili estremi, il rischio è che “senza autorità non c'è proposta, senza proposta non c'è confronto, ma solo disordinata reazione, una disordinata reazione in cui ha buon gioco il potere”<sup>238</sup>. Al fine di non cadere vittime di questo potere, serve una pro-posta educativa dell'autorità, un qualcosa che si pone “pro”, cioè a favore del ragazzo e in tensione verso il futuro, aiutandolo a vivere le sue passioni e le sue inclinazioni in modo attivo e curioso nel rapporto con la realtà.

### **3.2. LA PROPOSTA EDUCATIVA**

La proposta educativa dell'autorevolezza è una modalità di vivere che coinvolge e stimola la crescita di entrambi i soggetti: l'educatore parte da ciò che è, da come vive la sua interiorità e le provocazioni dei ragazzi, che, dall'altra parte possono restare colpiti dall'adulto, dal suo sguardo, e quindi essere maggiormente portati ad ascoltarlo e seguirlo, in un rapporto di fiducia e reciprocità.

“L'autorità autorevole non nega ma esalta la personalità critica e creativa, non fiacca il coraggio e l'inventiva ma li promuove, non indebolisce lo slancio vitale...ma lo favorisce, non mortifica quegli attributi tipicamente umani che sono la decisionalità e il potere di scelta ma li valorizza e li incrementa”<sup>239</sup>. Per questa sua positività, in questo capitolo analizzerò l'autorevolezza come approccio interessante che può essere assunto dall'educatore nel suo modo di essere e può essere trasmesso attraverso alcuni dispositivi e strumenti, di cui propongo un'analisi critica.

---

<sup>238</sup> Giussani L., *Realtà e giovinezza. La sfida*, op. cit., p. 166.

<sup>239</sup> Rossi B., *Intersoggettività e educazione: dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*, op. cit., p. 215.

### 3.2.1. L'autorevolezza

“L'educazione non può dunque fare a meno di quell'autorevolezza che rende credibile l'esercizio dell'autorità. Essa è frutto di esperienza e competenza, ma si acquista soprattutto con la coerenza della propria vita e con il coinvolgimento personale, espressione dell'amore vero”<sup>240</sup>.

Con questo frammento di Papa Benedetto XVI, introduco il tema dell'autorevolezza, ponendo l'attenzione sulla modalità con cui si può vivere autenticamente il particolare rapporto con l'educando, che non si esaurisce in un atto esternalizzato di accoglienza e apertura all'altro, ma coinvolge tutta l'interiorità dell'educatore. Infatti provoca l'educatore a mettere in gioco tutto di lui: chi è, i valori e gli ideali a cui aspira, la sua storia di vita e l'educazione con cui è cresciuto, il suo modo di relazionarsi e comunicare con persone di varie età, bambini, adolescenti e adulti, anche in situazioni di difficoltà. Non può esserci un'educazione neutrale, perché ogni persona ha una base culturale, morale, valoriale e spirituale, che condiziona la sua riflessione e la sua opera.

In fondo l'autorevolezza è una “superiorità benefica riconosciuta”<sup>241</sup>, la quale è utile a “rendere ragione delle modalità con cui si definiscono le cose, ossia rendere ragione di ogni nostra posizione; rendere ragione della speranza che è in noi”<sup>242</sup>, cioè motivare il modo di vivere agli altri, anche perché spiegandolo agli altri lo chiariamo meglio a noi stessi. In questo tentativo, “i meri contenuti non bastano, ma devono essere assimilati insieme a valutazioni e modi di fare, e insieme allo stupore di fronte a certe esperienze”<sup>243</sup>, perché è la vita vissuta che attrae e rivela la propria natura a se stessi. Partendo da questa evidenza, le declinazioni pratiche dell'autorità consistono in una varietà di modalità e azioni, calibrate sul ragazzo, ragionate e messe in atto secondo la personalità dell'educatore e il suo peculiare approccio ai bambini e agli adolescenti, avendo sempre come fulcro centrale il valore del rispetto di sé e dell'altro, in quanto persone, e la volontà di tendere al bene dell'altro. Rogge espone lo scopo del suo libro sul quando dire un “no” al bambino, come un “incoraggiare gli educatori a trovare da sé la propria vita”<sup>244</sup>, dato che ogni educatore può cercare e trovare la propria modalità di essere autorevole, valorizzando sempre l'incontro con l'altro, come ascolto di esigenze, proprie e altrui, e attuazione di azioni condivise, in un clima di apertura e scambio.

“L'esercizio dell'autorità è una forma di quello che dobbiamo fare gli uni per mezzo degli altri e gli uni per gli altri in ordine al nostro destino comune. Coloro che comandano e coloro che

---

<sup>240</sup> Benedetto XVI, *Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008.

<sup>241</sup> *La sfida educativa. Rapporto – proposta sull'educazione*, Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana, Laterza, Bari, 2009, p. 22.

<sup>242</sup> Giussani L., *Realtà e giovinezza. La sfida*, op. cit., p. 185.

<sup>243</sup> Bergoglio J. M., *Educazione Proposte per un'umanità nuova*, EMI, 2014, p. 127.

<sup>244</sup> Rogge J. U., op. cit., p. 13.

obbediscono hanno dunque lo stesso fine da raggiungere e devono essere animati dal medesimo spirito. I primi hanno semplicemente una responsabilità maggiore<sup>245</sup>. In questo interessante frammento di Laberthonnière emergono le dimensioni fondamentali dell'autorevolezza nella relazione educativa: il fine comune e il riconoscimento.

Se una prima considerazione diffusa nel senso comune è la funzione strumentale della disciplina, cioè semplicemente lo scopo di garantire un certo livello di convivenza pacifica e di aperta comunicazione, il lavoro degli educatori dovrebbe soffermarsi anche e soprattutto sulla funzione formativa, cioè l'obiettivo di rendere l'altro libero di aderire ad un certo stile di vita e ad una sfera valoriale che si è sperimentata come umanamente utile per la propria vita. Il percorso formativo porta entrambi i soggetti a condividere la tensione al "destino comune" come scrive Laberthonnière, che è l'orizzonte intero della vita, e vuole incoraggiare l'educando ad essere protagonista della propria vita, dei comportamenti e delle scelte, grazie ad uno sguardo che lo valorizzi nella sua personalità e che gli mostri, nei fatti, uno stile di vita interessante e autentico con se stesso. La finalità principale, quindi, è la libertà dell'educando, in quanto la maturazione della coscienza di essere libero, l'amore e la fiducia percepiti nel rapporto con l'adulto, lo stimolano a prendersi sul serio e ad autodisciplinarsi, cioè cercare la verità nelle sue domande e seguire la direzione ideale della sua vita.

Il secondo elemento basilare è il riconoscimento. Nella generalità delle relazioni, il riconoscimento consiste nell'accettazione dell'evidenza che in una relazione, uno dei due interlocutori possiede un ruolo formale di comando, se possiede un'autorità, o dimostra una maggiore conoscenza o competenza, se è un'autorità, un esperto in un certo ambito umanistico o scientifico. Nella relazione educativa, l'adulto è un'autorità se, nella concretezza delle tappe di un percorso, mostra un'apertura profonda al minore che ha di fronte e al suo bene, riconoscendo le sue domande e i suoi desideri, e se "il suo esercizio esprime una volontà chiara e determinata a far crescere l'educando secondo le sue peculiari caratteristiche e modalità"<sup>246</sup>. In questo senso, il servizio educativo è una rete di rapporti più o meno intensi, in cui la relazione è mezzo di valorizzazione dell'alterità ed è al contempo strumento di tensione alla realizzazione del bene, mentre la comunicazione dei contenuti è secondaria. Infatti "il contenuto morale, pur avendo in sé un valore oggettivo, diventa autorevole perché proposto da chi occupa un posto speciale nella vita di colui al quale si rivolge"<sup>247</sup>, in primis i genitori e gli adulti di riferimento, che possono essere alcuni educatori di un servizio. Non è facile costruire relazioni a questo livello con tutti gli educandi, ma è rilevante che ogni educatore, con le sue peculiarità personali,

---

<sup>245</sup> Laberthonnière L., op. cit., p. 167-8.

<sup>246</sup> Nuvoli, op. cit., p. 153.

<sup>247</sup> Pati L., Prenna L., op. cit., p. 35.

mostrì ogni giorno il proprio investimento di attenzione e fiducia ai ragazzi, affinché si sentano amati e accolti, e solo grazie a questo, può avvenire un'identificazione sincera. Concordo con l'affermazione di Bettelheim, secondo cui “c'è una differenza abissale tra l'acquisire l'autodisciplina attraverso l'identificazione con le persone che si ammirano ed essere irreggimentati a forza, o addirittura con la violenza”<sup>248</sup>.

Nella relazione educativa, le figure autorevoli sono quelle che hanno la qualità di saper equilibrare la dimensione affettiva, con accoglienza e calore, e la dimensione normativa, con l'attenzione ai limiti e alle regole, e con le strategie punitive, con il desiderio di amare l'altro per come è e al contempo di accompagnarlo nella sua vita con i valori morali che lo indirizzino. In primis, ribadisco l'importanza del consenso del minore, dato che l'opera educativa non può scadere in un percorso costrittivo, ma deve possedere una bellezza attrattiva, che lo faccia sentire protagonista. Infatti “non basta costringere l'educando ad agire bene, ma occorre anche guidarlo a volere il bene”<sup>249</sup>, e volere il bene può significare portare il ragazzo a sperimentare l'accoglienza, il sostegno, l'ascolto e il perdono in un clima amorevole in cui abbia la possibilità di esprimere le proprie emozioni e scoprire i limiti. Nella sua visione pedagogica, Korczak scrive che “il bambino vuole essere trattato con serietà, esige fiducia, direttive e consigli”<sup>250</sup>.

Nei paragrafi seguenti approfondirò la figura dell'educatore autorevole, come testimonianza di vita, l'importanza dell'educazione indiretta, cioè delle esperienze, e di seguito esporrò i dispositivi pedagogici e lo stile relazionale che possono concorrere alla creazione di una base affettiva e normativa, su cui poi ogni persona è chiamata a edificare se stessa e la propria vita.

---

<sup>248</sup> Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano, 1987, p. 145.

<sup>249</sup> Nuvoli F., op. cit., p. 172.

<sup>250</sup> Korczak J., *Come amare il bambino*, Luni editrice, Milano, 2013, p. 136.

### 3.2.2. L'educatore autorevole

Innanzitutto l'educatore è in grado di essere autorevole con se stesso, quando “vive con serietà il proprio desiderio, la propria ricerca”<sup>251</sup>, e cerca di vivere il proprio desiderio unito alla Legge, come auspica lo psicologo Recalcati, lavorando su di sé nelle circostanze della realtà. In questo senso noi educatori siamo “chiamati a una grande disciplina del vivere”<sup>252</sup> per essere testimoni di questo modo di essere uomini e donne capaci di accostarci all'altro ascoltando davvero i suoi bisogni e cercando di dividerli con umanità, senza la pretesa di risolverli.

L'autorità, come posizione di responsabilità che noi educatori ci assumiamo nel lavoro, “implica una riflessione su ciò che vogliamo, e su come ci comportiamo, e l'attenta considerazione del comportamento, dell'età e della situazione del bambino”<sup>253</sup>. Altrimenti, “la non conoscenza di se stessi limita la percezione dell'altro”<sup>254</sup>, come pure la trascuratezza verso i propri bisogni e i propri stati d'animo. L'educatore “cerca l'autenticità, smette di recitare una parte e impersonare un mito, quello del maestro, del capo, del superiore; si sforza di restare se stesso e di apparire agli altri così com'è”<sup>255</sup>.

L'adulto diventa presenza autorevole all'educando quando, nelle parole e nei fatti, lo accompagna a conoscersi e capire il suo sbocco potenziale di vita, imparando a mantenere una “giusta distanza” nella relazione con lui. L'educatore autorevole “pone se stesso come principio di realtà, dove il messaggio che passa è: da una parte «ti accolgo, ti comprendo e ti sostengo», dall'altro «mi pongo dei vincoli insieme a te» e ancora «scopro che anch'io posso migliorare» riconoscendo altresì un grande effetto di reciprocità nella relazione”<sup>256</sup>.

In questo lavoro innanzitutto è fondamentale ricordarsi della cura ricevuta e riconoscere quello sguardo su di sé e per sé. La cura ricevuta in famiglia e all'esterno di essa è il punto focale da cui ogni persona parte per costruire la propria vita e le proprie relazioni interpersonali: ognuno sa cosa vuole dire sentirsi amato e sentirsi accompagnato a crescere, con i propri tempi e nonostante le varie cadute. Bernardi afferma che gli adulti che diventano genitori, ricordano spesso la propria infanzia e riflettono sul modo in cui sono stati cresciuti, in particolare nella sfera affettiva: uno dei ricordi fondamentali resta “il ricordo dell'abbraccio rassicurante e comunicativo” della madre, che avvolgeva e conteneva gioie e paure. Guardini conferisce importanza all'accettazione della propria storia, anche perché se il soggetto non elabora adeguatamente la tradizione familiare vissuta, esiste il rischio di “sfociare nel culto del passato”

---

<sup>251</sup> Belotti G., Palazzo S., op. cit., p. 55.

<sup>252</sup> Ivi, p. 68.

<sup>253</sup> Silberman M. L., Wheelan S. A., *Educare senza sentirsi in colpa. Responsabilità e autorità*, Armando editore, Roma, 2009, p. 40.

<sup>254</sup> Bernardi M., Tromellini P., *La tenerezza e la paura. Ascoltare i sentimenti dei bambini*, TEA, Milano, 1996, p. 35.

<sup>255</sup> Gloton R., *L'autorità alla deriva. Una proposta di lavoro contro la paralisi della scuola*, Emme edizioni, Milano, 1975, p. 252.

<sup>256</sup> Barnao C., Fortin D. (a cura di), op. cit., pp. 190-1.

e in opposizione a “portare a un’irrazionale resa dei conti con esso”<sup>257</sup>. La rielaborazione autobiografica è un primo passo di consapevolezza personale, che significa alcuni modi di dire e di comportarsi, grazie all’interiorizzazione delle abitudini familiari dei genitori.

Don Giussani scrive, in un articolo, che l’autorità è luogo di paternità, intesa come sguardo privilegiato che il soggetto percepisce su di sé, che lo fa sentire stimato, nei suoi limiti, e questo gli mostra la dipendenza dal vero Padre.

Non meno importante è lo sguardo su di sé: conoscere se stessi, volersi bene e accettarsi per come si è, che può sembrare banale ma in realtà è una dinamica che a volte si trascura, causando stress e disagi. Rogge afferma che “solo chi ama e ha riguardo di se stesso, difende la propria personalità, chi sa accettarsi nella propria interezza, accetta gli altri, li tutela, insegna loro ad amare” e aggiunge che “solo chi difende e vive i propri limiti, può stabilire limiti per gli altri”<sup>258</sup>.

Riporto un frammento del noto pedagogista polacco Korczak, che mi sembra esemplificativo: “sii te stesso. Cerca la tua strada. Cerca di conoscere te stesso prima di voler conoscere i bambini. Renditi conto di che cosa sei capace prima di delimitare la sfera dei diritti e dei doveri dei bambini. Fra tutti quei bambini tu stesso sei un bambino che devi conoscere, allevare e educare”<sup>259</sup>. A conferma di ciò, si può dire che l’educatore si pone di fronte a “due creature infantili: il bambino davanti a sé e quello dentro di sé”<sup>260</sup>. Ecco il motivo per cui nel lavoro educativo è frequente sentire una risonanza emotiva interiore, che richiama aspetti più o meno profondi di noi, esperienze vissute, parole udite dagli adulti e altri aspetti che ci costituiscono, ma che non ci devono sopraffare. Santerini sostiene che l’emersione di situazioni vissute nella propria storia, con immagini e persone significative può essere fonte di rielaborazione personale e di riflessione sul presente con maggiore consapevolezza di sé.

In pratica, partendo dall’accettazione di sé e dei propri errori, l’educatore può crescere come soggetto autentico, che si prende cura di sé e diventa autorevole con se stesso, riuscendo a prendersi a cuore i bambini e i ragazzi che gli sono affidati con uno sguardo aperto e disponibile. Gatti dice chiaramente che l’educatore umile “vede perciò nei suoi educandi, nella loro domanda di coerenza e credibilità, i suoi primi educatori”<sup>261</sup> e cerca di lasciarsi provocare da loro per capire sempre più cosa desidera per sé e crescere con loro. Una definizione del lavoro educativo che è calzante nell’ambito minorile è quella di Rizzo: “occorre che i ragazzi abbiano

---

<sup>257</sup> Ivi, p. 180.

<sup>258</sup> Rogge J. U., op. cit., p. 204.

<sup>259</sup> Korczak J., *Come amare il bambino*, op. cit., p. 167.

<sup>260</sup> Rogge J. U., op. cit., p. 213.

<sup>261</sup> Gatti G., op. cit., p. 24.

la possibilità almeno una volta di appoggiarsi su qualcuno, per andare un po' in su con lo sguardo e dare un'occhiata, sbirciare oltre il muro"<sup>262</sup>.

In questo senso, le due immagini che Bueb descrive nel suo libro "Elogio della disciplina" aiutano a capire le differenze di fondo del comportamento degli educatori.

"L'educatore che ha scelto come riferimento l'immagine del vasaio vuole formare il giovane: interviene, impartisce ordini, lancia delle sfide, ricorre alla disciplina, crea spazi di libertà per prepararlo all'indipendenza, e anzi lo spingerà con fermezza verso l'autonomia e la libertà. Chi invece si rifà all'immagine del giardiniere, si preoccuperà piuttosto di far sì che il giovane trovi quelle condizioni che ne favoriscano la crescita: egli preferirà incoraggiare piuttosto che pretendere e interverrà con minor frequenza, confidando che il giovane sia capace di autodisciplina e dunque necessiti di un minor numero di imposizioni e di una autorità meno severa. Vasaio e giardiniere rappresentano due stili educativi legittimi che tuttavia raramente si presentano in forma pura: la maggior parte delle volte ci troviamo di fronte a una commistione che tende verso l'uno o verso l'altro polo. Entrambe le forme nascondono dei pericoli: lo stile del vasaio può degenerare in un'educazione autoritaria, quello del giardiniere in una non-educazione."<sup>263</sup>

Se il vasaio è una figura che provoca, smuove il giovane e lo sprona continuamente a vivere la vita in modo attivo, la figura del giardiniere è maggiormente discreta, preferisce un intervento preventivo per poi allontanarsi, sapendo di essere un appiglio quando l'educando ne avrà bisogno. Come dice Bueb, inoltre, esistono molte combinazioni intermedie tra le due posizioni pure e ogni educatore incarna caratteri e atteggiamenti diversi in modo personale.

In modo simile, Pradel utilizza le figure dell'artista e del giardiniere per porre l'accento sul rischio del possesso e del potere: "l'educatore non è come l'artista che crea e può dire «questa è opera mia»; ma è piuttosto un giardiniere che vanga intorno alla giovane pianta, e l'innaffia, la raddrizza, la pota, la protegge; ma è dall'interno che la pianta si sviluppa, grazie alla linfa"<sup>264</sup>. Il giardiniere mette la pianta nelle condizioni di crescere, le prepara il terreno e la segue nella crescita, ma non la dichiara sua, perché la considera una cosa altra da sé, cioè un germoglio bisognoso di cure, ma che possiede in sé la potenzialità di crescere e portare frutto, imparando gradualmente a prendersi cura della propria vita. Il ragazzo, come la pianta, è un alterità e non una proprietà, per Maritain è l'"agente principale", mentre "la causalità esercitata dall'educatore è, come quella del medico, una attività solamente cooperante"<sup>265</sup>, in cui è

---

<sup>262</sup> Rizzo F., *Ragazzi in prova: la relazione educativa tra regola e incoraggiamento*, Edizioni Unicopli, Milano, 1997, p. 17.

<sup>263</sup> Bueb B., op. cit., pp. 13-14.

<sup>264</sup> Pradel H., op. cit., p. 80.

<sup>265</sup> Maritain J., op. cit., p. 86.

chiamato a testimoniare nei fatti la bellezza della vita e di ciò che davvero può renderla compiuta e piena, anche nei momenti di difficoltà e sofferenza.

La testimonianza dell'educatore nella relazione educativa è significativa perché la comunicazione verbale e non verbale rivela "l'essere stesso di quel soggetto ed il legame che lo unisce al mondo e agli altri"<sup>266</sup> e questo legame è "una legge in cui il genitore stesso si sente sottomesso"<sup>267</sup>, analogamente all'educatore. Una capacità che Lambruschini indica come virtù educativa è il "far molto con poco", cioè il fatto che il soggetto "vede tutto e opera molto, ma par che non guardi e riposi"<sup>268</sup>. Joubert enfatizza che "i bambini hanno bisogno di modelli più che di critici"<sup>269</sup>, proprio per indicare l'importanza della testimonianza di vita, rispetto alla verbalizzazione della fede e della coerenza morale. In questo senso, l'educatore, può mostrarsi nel suo essere come "esempio", non intendendo con ciò un modello perfetto da imitare, ma una presentazione sincera dei "contenuti esperienziali dell'educatore, i quali proprio per la loro autenticità mostrano tutta la loro imperfezione, ma mettono anche in evidenza la loro intrinseca e mai spenta apertura al futuro"<sup>270</sup>. Appunto perché l'educatore è un uomo con una accesa spinta ideale, egli è "un testimone della verità e del bene: certo, anch'egli è fragile e può mancare, ma cercherà sempre di nuovo di mettersi in sintonia con la sua missione"<sup>271</sup>. Egli si scontra con la propria limitatezza, ma non si scoraggia, continuando ad imparare da chi è più avanti di lui e impegnandosi ad essere responsabile di ciò che gli viene affidato e donato. Dopotutto "quello che educa non è il possesso dei valori ma la tensione verso i valori"<sup>272</sup>, cioè la personale spinta e ricerca dell'ideale con tutto il proprio desiderio di bene e con tutta la fragilità e i limiti che rendono umane le persone. Papa Bergoglio ricorda che nella testimonianza degli educatori "c'è sempre una croce, ma è una croce feconda, una croce che dà vita agli altri e insegna a crescere"<sup>273</sup>.

Spesso gli educatori cristiani si preoccupano di dare testimonianza, sforzandosi intenzionalmente, ma in fondo l'esito del processo educativo non dipende dal loro sforzo morale, ma dal suo interlocutore, che nella sua libertà, può trovare e accogliere in sé la curiosità suscitata da certe persone e da certi aspetti della realtà. In questo senso la testimonianza non è una questione da imporre a se stessi per generare il cambiamento dell'altro, ma può avvenire quando l'educatore è autentico con se stesso e l'educando si attiva grazie all'interesse che ha

---

<sup>266</sup> Bertolini P., op. cit., p. 221.

<sup>267</sup> Poli O., *Non ho paura a dirti di no. I genitori e la fermezza educativa*, San Paolo, Torino, 2004, p. 175.

<sup>268</sup> Lambruschini R., *Dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1983, p. 211

<sup>269</sup> Bettelheim B., op. cit., p. 138.

<sup>270</sup> Bertolini P., op. cit., p. 223.

<sup>271</sup> Benedetto XVI, *Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008.

<sup>272</sup> Gatti G., op. cit., p. 184.

<sup>273</sup> Bergoglio J. M., *Educazione Proposte per un'umanità nuova*, EMI, 2014, p.

percepito verso qualcuno o qualcosa. L'educatore dovrebbe solo cercare di vivere intensamente per primo, in quanto non gli è chiesto di annunciare "la sua rettitudine morale, ma una grazia di salvezza che lo ha raggiunto e giustificato anche dentro i suoi limiti morali"<sup>274</sup>.

L'umanità dell'educatore è la coscienza della sua limitatezza, in quanto non conosce totalmente l'altro, non decide niente di lui, non lo trascina a forza sul percorso e non sa se, quando e come crescerà. Come cita Blumenthal, "abbiamo bisogno di credere alla perfezione e avere il coraggio dell'imperfezione"<sup>275</sup>, mentre spesso gli educatori e i genitori non hanno coraggio, ma vivono pervasi da molte paure, soprattutto la paura di sbagliare. Essa pesa come percezione delle proprie azioni ed omissioni nel rapporto con i bambini e le famiglie, spesso è percezione di non aver fatto abbastanza per altre persone in difficoltà, quindi ci si sente impotenti e incapaci di reagire, ma rimproverarsi rischia solo di accrescere il senso di colpa. L'educatore tuttavia "sa fare del dubbio una virtù"<sup>276</sup> e può dirsi, come dice Rogge: "posso e mi è permesso commettere errori...e posso perdonarmi i miei sbagli"<sup>277</sup>. Perdonando se stessi, si è incoraggiati a non arrendersi davanti agli errori e si può maturare una coscienza positiva: "le sconfitte sono doni da cui posso trarre insegnamento, sono stimoli ad agire diversamente in futuro"<sup>278</sup>. Inoltre ogni novità può spronarci a "rinunciare alle abitudini, a metterci in marcia verso le periferie e le frontiere, là dove si trova l'umanità più ferita"<sup>279</sup>.

Purtroppo in alcune situazioni vincolanti a livello istituzionale, l'educatore non arriva a porsi dei dubbi o ad affrontare le proprie sconfitte perché la tendenza diffusa è il mancato slancio a rischiare e ad osare qualcosa di diverso, a causa di certi timori comuni. Poli, in molti anni di esperienza come consulente genitoriale, ha scritto un lungo elenco di paure che ostacolano l'autorevolezza, e ho deciso di riportare quelle più significative in merito al lavoro educativo, per portare uno sguardo più profondo sui meccanismi interiori che influenzano l'educatore nel prendersi cura degli altri. Tra le paure adulte più diffuse, ci sono quella di non amare abbastanza, di non capire l'altro, di sentire dispiacere per lui se si sente diverso, di essere eccessivamente severi, o anche paure dirette a lui, ad esempio temere che non capisca l'azione dell'educatore per il suo bene e che reagisca male a un "no". I genitori a volte si accorgono che tendono a mettere il figlio davanti a tutto, che lo giustificano, che ne parlano descrivendo solo le sue qualità, enfatizzandole, e non accettando le delusioni che lui dà loro.

---

<sup>274</sup> Gatti G., op. cit., p. 185.

<sup>275</sup> AAVV., *Il coraggio di non essere perfetti*, Cittadella, Assisi, 1996, p. 24.

<sup>276</sup> Babolin L., Bartellini S., Figini C., Gabrelli G., Izzo G., Toffanin J, op. cit., p. 106.

<sup>277</sup> Rogge J. U., op. cit., p. 12.

<sup>278</sup> Ibidem.

<sup>279</sup> Bergoglio J. M., *Educazione Proposte per un'umanità nuova*, EMI, 2014, p. 99.

L'educatore autorevole, prendendo atto delle paure e dei pensieri che lo muovono interiormente, può comprendere meglio il proprio modo di agire e quando si trova nell'istante della situazione cercare di pensare in modo lucido a cosa si vorrebbe stimolare nell'educando, che passo significativo può far fare per crescere. Così ad esempio un educatore, conoscendo le proprie tendenze a far prevalere il senso di colpa o a lasciar correre un problema senza affrontarlo, può cercare di migliorarsi, ponendosi in una postura di dialogo in modo autorevole e amorevole, tale che anche se non si arrivasse a una soluzione o un compromesso, vi sia già un avanzamento nel modo di valutare e condividere le questioni tra educatore e ragazzo. Il fulcro resta sempre la relazione educativa, come strumento di accompagnamento in cui adulto e bambino o ragazzo si avvicinano e si rivelano l'uno all'altro nella condivisione del tempo e nella reciprocità. Il problema della relazione educativa oggi è la presenza di "incoerenza di atteggiamenti (affettività) e di contenuti trasmessi (razionalità)"<sup>280</sup>, e in mancanza di una certa coerenza e autenticità "perde credibilità anche l'imposizione dei limiti"<sup>281</sup>.

La bellezza dell'opera educativa è il cammino di crescita di entrambi i soggetti, che nella relazione convivono e scoprono i propri desideri. "Il mettersi in cammino è dovuto a un'inquietudine interiore che spinge l'uomo a «uscire da sé»"<sup>282</sup>, con speranza e fiducia nel bene. In accordo con don Bosco "l'esempio e una amorevole sorveglianza da parte dell'educatore, sono già grandi forze"<sup>283</sup>, in quanto il bambino non è visto come un essere dalla natura cattiva, che deve esser civilizzato, reprimendo i suoi istinti, ma va amato per come è.

Don Bosco allora puntualizza che "il fanciullo starà volentieri con il maestro se vede questi star volentieri con lui; amerà le occupazioni del maestro se questi ama le sue. Bisognerà, dunque che il maestro lo prenda sul serio e si compiaccia e partecipi ai suoi giochi e ai suoi gusti puerili"<sup>284</sup>.

### **3.2.3. L'educazione indiretta**

L'educazione può essere diretta o indiretta: il discrimine è la modalità più o meno esplicita con cui l'intenzionalità educativa si rivela in certe circostanze, in azioni, strumenti e oggetti concreti. L'educazione indiretta consiste in un'attenzione educativa implicita che può essere trasmessa in esperienze concrete che educatore e ragazzo condividono e realizzano insieme, al fine di favorire lo sviluppo personale e di costruire nel ragazzo le basi dell'autodisciplina. L'esperienza è proprio questo, il fatto che "l'impatto con la realtà, toccando la nostra persona,

---

<sup>280</sup> Andreoli V., *L'educazione (im)possibile. Orientarsi in una città senza padri*, Rizzoli, Milano, 2014, p. 52.

<sup>281</sup> Giesecke H., op. cit., p. 88.

<sup>282</sup> Bergoglio J. M., *Educazione Proposte per un'umanità nuova*, EMI, 2014, p. 108.

<sup>283</sup> Lambruschini R., op. cit., p. XXII

<sup>284</sup> Ibidem.

la provoca” e a quel punto essa è libera di accogliere la provocazione, provare a capirla, o lasciarla correre, cosciente però di aver perso un’occasione per sé.

I ragazzi in difficoltà portano nel cuore infanzie complicate, segnate dalla paura, dall’incuria o dalla violenza e per questo faticano ad affrontare le sfide e i problemi della loro età, ma il “fare esperienza insieme ai ragazzi, un’esperienza prima di tutto umana, diventa capacità di far rivivere e superare traumi profondi, individuali e collettivi”<sup>285</sup>. Le esperienze sono momenti di condivisione di un’attività con uno scopo comune, in cui l’educatore può mettersi in gioco e trasmettere fiducia ai bambini, stimolandoli a sperimentare concretamente il senso del limite grazie alle norme, e aiutandoli a crescere. Le esperienze possono essere di varie tipologie e di vari ambiti, dalla pratica ludica sportiva alle varie forme di arte, dall’interesse per la cultura al lavoro manuale in laboratorio. Ad esempio Don Bosco rivela la sua intenzione di provvedere “ai fanciulli coi giardini di ricreazione festiva. Coll’amena ricreazione, colla musica, colla ginnastica, coi salti, colla declamazione, col teatrino”<sup>286</sup> e inoltre con la scuola serale e il catechismo.

Per poter svolgere un’esperienza, al ragazzo occorrono una serie di condizioni ambientali e personali che favoriscano il suo contributo e l’espressione di sé: ha bisogno soprattutto di sentirsi rispettato e di un clima relazionale che stimoli il confronto e la collaborazione. “La vera autodisciplina si fonda sul rispetto che ci fa provare per noi stessi: ecco perché la mancanza di fiducia e di rispetto rende non solo difficile ma addirittura impossibile acquisirla”<sup>287</sup>.

Lambruschini distingue l’educazione indiretta negativa e positiva: quella negativa “rimuove dall’ambiente del fanciullo tutto quello che potrebbe suggerirgli abitudini cattive”<sup>288</sup>, mentre quella positiva “gli suggerisce, colla forza degli esempi, delle conversazioni, della vita familiare, abitudini buone”<sup>289</sup>. Molti autori ed educatori valorizzano l’esperienza educativa più del discorso verbale, poiché vivendo una situazione e percependo con i sensi un certo contenuto, si è convinti che i ragazzi apprendano meglio, per questo si può ribadire la frase di Pelicon per cui “l’esperienza è la massima autorità”<sup>290</sup>.

Dewey, nella sua pedagogia pragmatica, parla molto del nesso tra esperienza ed educazione grazie al motto “learning by doing”: ne “Il mio credo pedagogico”, l’autore americano afferma che “l’educazione deve essere concepita come una ricostruzione continua dell’esperienza; che il processo e il fine dell’educazione sono una sola e identica cosa”<sup>291</sup>.

---

<sup>285</sup> Rizzo F., op. cit., p. 56.

<sup>286</sup> Braido P., *Il sistema educativo di don Bosco*, Società editrice nazionale, Torino, 1961, p. 146.

<sup>287</sup> Bettelheim B., op. cit., p. 142.

<sup>288</sup> Lambruschini R., op. cit., p. XXI.

<sup>289</sup> *Ibidem*.

<sup>290</sup> Barnao C., Fortin D. (a cura di), op. cit., p. 99.

<sup>291</sup> Dewey J., *L’educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1940, p. 13.

Convinto che non tutte le esperienze sono educative, Dewey pone l'attenzione alla qualità dell'esperienza, che ha la duplice dimensione del tentare e del sottostare, e al cambiamento della persona che agisce e contemporaneamente subisce gli stimoli della realtà. Egli definisce l'atto di "imparare dall'esperienza" come il "fare una connessione indietro e in avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza"<sup>292</sup> ed è questo nesso riflessivo che permette di dare significato a ciò che si vive e di costruirsi il proprio bagaglio personale. La riflessione in questo senso è pensiero, previsione delle conseguenze, attesa, ricerca e analisi di ogni singola esperienza. "Una esperienza, un'umilissima esperienza, è capace di generare e contenere qualsiasi quantità di teoria (o contenuto intellettuale), ma una teoria all'infuori dell'esperienza non può essere in definitiva afferrata neppure come teoria"<sup>293</sup>: in ultima analisi è l'esperienza che attiva meglio le potenzialità del pensiero. Purtroppo un errore frequente dell'insegnamento nelle scuole è quello di trasmettere un contenuto pronto, indipendentemente dall'esperienza, riversandolo nelle menti degli alunni in modo teorico, quando invece un metodo di apprendimento efficace è partire dalle situazioni quotidiane esterne alla scuola, in cui il bambino si muove. Le occupazioni concrete "danno all'allievo qualcosa da fare, non qualcosa da imparare; e questo qualcosa è di natura tale da richiedere il pensiero o l'osservazione intenzionale dei nessi: l'imparare è un risultato naturale"<sup>294</sup>.

Nella modalità scolastica che parte dalle conoscenze di seconda mano, invece, il ragazzo non intrattiene più un rapporto diretto con l'argomento, ma cerca di capire cosa vuole sapere il maestro, senza essere stimolato a renderlo suo e rielaborarlo, per ricavarne idee e stimoli nuovi. In pratica la scuola trasmette conoscenze già messe in atto nel passato e non verificabili nel presente, per questo gli allievi facilmente le percepiranno come nozioni preconfezionate e anticate, informazioni statiche che devono solo essere memorizzate, mentre l'apprendimento dovrebbe essere un'esperienza, un fatto che conduce l'allievo a far emergere suggerimenti, domande, deduzioni, che non hanno subito risposte, in quanto "inferire è sempre un invadere l'ignoto, un salto dal noto"<sup>295</sup> e questo è un vero pensiero. Quindi il maestro dovrebbe creare le condizioni esperienziali empiriche affinché l'alunno sviluppi le sue peculiari capacità di pensiero in modo che possa essere protagonista delle proprie conoscenze, grazie alla scoperta di nuove idee, in un percorso che il maestro può condividere con la sua semplice presenza e umiltà. A questo scopo Dewey illustra l'attivazione di giochi e lavori utili all'educazione mentale e morale, la cui peculiarità è il modo in cui vengono proposti e strutturati.

---

<sup>292</sup> Ivi, p. 190.

<sup>293</sup> Ivi, p. 194.

<sup>294</sup> Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 205.

<sup>295</sup> Ivi, p. 209.

Durante queste esperienze pratiche, i bambini e i ragazzi si trovano a mettersi in gioco, mostrando capacità e limiti: “è più importante tener vivo l’atteggiamento creativo e costruttivo, che assicurarsi una perfezione esterna con l’impegnare l’azione dell’allievo in lavori troppo minuti”<sup>296</sup>. Alcune occupazioni date nelle scuole montessoriane e nei giardini d’infanzia sono per le più informative o legate al lucro, mentre le attività proposte da Dewey vogliono incoraggiare i ragazzi ad attivarsi nella realtà concreta, a ragionare sui dati concreti, collegandoli tra loro e acquisendo importanti abilità manuali e relazionali.

Pati specifica che la progettualità dell’educatore può esprimersi nell’offerta intenzionale di esperienze coerenti, le quali “nella loro continuità temporale, aiutano a liberare l’educando da «false immagini», gli permettono di misurarsi con il nuovo e diventare soggetto creativo”<sup>297</sup>. Infatti le esperienze possono accrescere l’autostima, far sviluppare alcune abilità, rafforzare l’identità personale e di gruppo, imparare ad accettare le regole e quindi agire lealmente, migliorare la capacità relazionale e sociale.

Per Maria Montessori, “la disciplina si raggiunge dunque per via indiretta, sviluppando l’attività nel lavoro spontaneo”<sup>298</sup>. Nelle “Case dei bambini”, quando un bambino mostra interesse e curiosità per un’attività, viene stimolato dalle maestre a continuarla ed affinarla con esercizi gradualmente più difficili, in modo che egli possa imparare a coordinare i movimenti e che costruisca la sua personalità, partendo dall’inclinazione che mette in atto nella concretezza. “L’attività motrice, perciò, deve avere uno scopo ed essere connessa con l’attività psichica”. Il collegamento inizialmente è unilaterale, in quanto l’esperienza sensoriale e motoria incrementa l’attività del pensiero, ma con il tempo sarà reciproco, in quanto si formerà la volontà, ovvero la componente umana che governa l’attività motrice. In questo modo il bambino, lavorando, cresce e crescendo, come personalità e come abilità, lavora meglio: nell’atto manuale emerge il gusto del bello e il bambino ne rimane così affascinato da muoversi con ordine e con bontà. Spesso l’adulto non comprende il bambino poiché lo guarda attraverso il proprio punto di vista, credendo che in un’attività egli “si prefigga scopi esterni, e lo aiuta amorevolmente a raggiungerli: invece il bambino ha in prevalenza lo scopo inconscio di sviluppare se stesso”<sup>299</sup>. Per questo egli ama svolgere azioni, anche semplici, per il gusto di fare movimenti e vedersi attore delle proprie azioni: “i bambini lavorano da sé conquistando così la disciplina attiva, come l’indipendenza nella vita pratica, come il progressivo sviluppo dell’intelligenza”<sup>300</sup>.

---

<sup>296</sup> Ivi, p. 250.

<sup>297</sup> Pati L., *L’educazione nella comunità locale*, op. cit., p. 301.

<sup>298</sup> Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1970, p. 330.

<sup>299</sup> Ivi, p. 335.

<sup>300</sup> Ivi, p. 346.

Le esperienze che si possono realizzare possono essere di vario tipo, ma una particolarmente importante è il gioco. “Quando si gioca, la disciplina si dimostra necessaria e dunque non occorre predicarne l’importanza. Non solo: il gioco favorisce l’autodisciplina”<sup>301</sup>. In passato la vita familiare era ricca di attività ludiche, con giochi di società, da tavolo e altri giochi all’aperto con pochissimo materiale, al contrario di oggi, in cui i giochi tecnologici e “al chiuso” sono predominanti. Bueb afferma che questo cambiamento radicale ha rovinato la fantasia infantile e ha eliminato l’esperienza sensoriale ed emotiva del gioco, che rendeva il bambino protagonista delle sue azioni e proteso ad aprirsi nei rapporti interpersonali, mentre la mera visione di uno schermo, che sia televisivo o di un computer, la riduce a un atteggiamento passivo e che isola dalla realtà esterna. Questo cambiamento ha comportato la minore partecipazione dell’adulto ai giochi del bambino, ma l’educatore polacco Korczak aveva valorizzato questa unione: “quando parlo o gioco con un bambino, un istante della mia vita si unisce a un istante della sua e questi due istanti hanno la stessa maturità”<sup>302</sup>.

L’apprendimento della disciplina, di cui parla Bueb, è riferito ad alcune componenti pratiche del gioco, come le regole, i diversi ruoli, l’alternanza dei turni, le sconfitte e le vittorie, ma anche a componenti valoriali, quali l’onestà, il rispetto, la benevolenza verso i perdenti e la capacità di accettare una sconfitta.

La dimensione delle regole è determinante nel gioco, così come nello sport, perché favorisce una competizione autentica tra singoli o squadre che vengono poste sullo stesso piano e che si sfidano nelle capacità motorie, di concentrazione, di coordinazione, di strategia, eccetera.

“Affinché la scoperta e l’esperienza della trasgressione siano possibili è necessaria la presenza di regole, ma al tempo stesso queste regole devono poter tollerare e sussistere alla loro trasgressione”<sup>303</sup>: ciò significa che le regole sono condizioni indispensabili del gioco, ma al contempo la loro presenza rende possibile la violazione. Essa, guidata dall’istinto, è causa di piacere per il bambino, il quale prova empiricamente le conseguenze del suo modo di cambiare le regole, secondo i propri interessi, e di barare, in quanto comprende di essere temporaneamente in un mondo “altro” che non è la realtà rigidamente normativa in cui vive e per questo cerca di sfuggire alla regola. Bettelheim, in prospettiva psicoanalitica, afferma che il bambino apprende le regole proprio trasgredendole e quindi è un luogo di sperimentazione utile alla maturazione personale, ma può diventare problematico nel momento in cui il bambino prende molto sul serio la partita e si lascia influenzare dall’esito.

---

<sup>301</sup> Bueb B., op. cit., p. 133.

<sup>302</sup> Korczak J., *Il diritto del bambino al rispetto*, Edizioni dell’Asino, Firenze, 2011, p. 60.

<sup>303</sup> Bocci G., Ceruti M., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1994, p. 343

Allo stesso tempo, tuttavia, Vygotskji nota che “nel caso del gioco la subordinazione a una regola e la rinuncia ad agire seguendo un impulso immediato costituiscono gli strumenti del massimo piacere”<sup>304</sup>. L’insieme di regole non svuota il divertimento dal gioco, ma lo dirige in modo ben determinato e permette al bambino di sfogarsi in modo sicuro. Riassumendo, “il gioco è divertente proprio perché ha delle regole e non perché un tiranno possa rinegoziarle quando perde, altrimenti il gioco si trasforma in una farsa”<sup>305</sup>.

Cera enfatizza che il gioco stimola il bambino ad allenarsi nella “pratica delle regole”<sup>306</sup>, cioè a come applicarle nel concreto, e alla “coscienza delle regole”, la quale può essere inserita negli stadi piagetiani della crescita morale. In quest’ottica il gioco può diventare un metodo educativo molto interessante, in cui potersi sperimentare fin da piccolo ed apprendere alcune abilità e comportamenti adeguati sia affinché il gioco sia regolato e divertente allo stesso tempo. Tra gli apprendimenti principali, si segnalano “l’accettazione dei limiti posti ai bisogni ed ai desideri, l’acquisizione delle prime regole sociali e morali, l’espressione di sentimenti positivi e negativi, la regolazione delle emozioni attraverso lo scambio verbale e il rapporto con gli altri”<sup>307</sup>.

Lo sport è un’altra attività che io ritengo particolarmente educativa, in quanto l’approccio personale a sé, al proprio corpo, alle azioni di gioco, alle sue regole e alla squadra è lo stesso con cui affrontare la vita, nelle sue mille sfumature e vicissitudini impreviste.

Per evitare la facile generalizzazione in cui si può cadere pensando alla valenza educativa dello sport, il CSI (Centro Sportivo Italiano) ha specificato che “lo sport non è buono di per sé, ma può diventarlo se viene proposto, organizzato e vissuto nel contesto di un quadro di riferimento basato su valori etici importanti”<sup>308</sup>. Con tale presupposto, esso può essere moralmente e pedagogicamente connotato, nel momento in cui funge da “mezzo per educare l’uomo ad un sistema di valori”<sup>309</sup>, che comprendono in concreto: il rispetto per le regole e per gli avversari, il senso del limite, lo spirito di squadra, la responsabilità, l’impegno e il sacrificio, la reazione di fronte alle sconfitte. Inoltre a livello più ampio, “lo sport è educativo quando consente di aprirsi a valori come: responsabilità, libertà, socialità, giustizia, amicizia, gratuità, partecipazione, democrazia, impegno”<sup>310</sup>. Da questa dimensione educativa e morale insita nell’attività sportiva, è stato estratto il concetto di “fair play”, cioè di “massimo impegno per

---

<sup>304</sup> Cera R., *Pedagogia del gioco e dell’apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, FrancoAngeli, Milano, 2009, p. 72.

<sup>305</sup> D’Avenia A., *Troppo paura di dire “no”. Questa è una cultura che non regge il fallimento*, La Stampa, 13 ottobre 2015.

<sup>306</sup> Cera, R., op. cit., p. 73.

<sup>307</sup> AAVV., *Orientamenti per la scuola materna*, 1991, p. 183.

<sup>308</sup> Calcerano L., Casolo F., *Educazione motoria e sportiva*, La Scuola, Brescia, 2003, p. 247

<sup>309</sup> Ivi, p. 248.

<sup>310</sup> Ibidem.

una sempre migliore realizzazione di se stessi, senza mai infrangere norme e regole, e senza mai dimenticare lo spirito di cooperazione e collaborazione”<sup>311</sup>.

Anche la scuola e i servizi educativi possono favorire le attività ludiche e sportive in quest’ottica, tanto che “una buona scuola si riconosce dalla misura in cui il gioco viene utilizzato come mezzo di conoscenza, di formazione del carattere e di scoperta di sé”<sup>312</sup>.

Un esempio storico di come lo sport può influire positivamente nella vita scolastica, lo ritroviamo all’inizio dell’Ottocento nel collegio di Rugby, in Inghilterra, nel periodo in cui era stato nominato rettore il teologo Thomas Arnold. Egli osservò una situazione di disordine all’interno del collegio e quindi decise di utilizzare in modo pionieristico il gioco sportivo come parte fondamentale del suo metodo educativo per disciplinare gli studenti. Tale strategia ottenne risultati molto positivi, tanto che in poco tempo il clima relazionale migliorò notevolmente grazie all’interiorizzazione del valore del rispetto interpersonale e delle regole. La sua pedagogia sportiva ispirò anche Pierre De Coubertin, fondatore delle Olimpiadi moderne.

Oltre all’attività sportiva, altre attività possono diventare esperienze educative per i minori, soprattutto quelli difficili, grazie ad una progettualità centrata sui bisogni specifici dei soggetti e sugli obiettivi educativi che si vogliono raggiungere.

Un esempio che mi sembra interessante da citare è l’esperienza di campeggio in alta montagna organizzata e realizzata da Piero Bertolini, ritenendola un’occasione formativa importante, in cui tradurre alcune strategie pedagogiche dirette all’educazione. Bertolini ha costruito uno schema basilare chiaro e rigoroso, avvalendosi del metodo scout come riferimento pedagogico, ma non come cornice generale.

Gli strumenti metodologici usati sono stati la “legge” del campeggio, che era stata condivisa e accettata da tutti i partecipanti, il “sistema di squadra”<sup>313</sup>, poiché i ragazzi erano divisi in piccoli gruppi di sette o otto membri per favorire l’intensità della relazione e della collaborazione, e infine lo spirito di avventura. I cinque punti principali della “legge” prevedevano che: al campo ognuno è leale, si ubbidisce agli ordini senza discutere, non si litiga, si lavora senza brontolare e infine tutti sono amici. Sicuramente sono punti “positivi”, nel senso che non elencano divieti, ma io li ritengo un po’ troppo semplificati. Bertolini ha realizzato un’esperienza educativa totalmente concreta, che ha aiutato molti ragazzi difficili a sperimentare sulla propria pelle il gusto estetico per la bellezza delle montagne e i vantaggi di una buona condotta con certi valori, assimilati più facilmente che nell’istituto grazie al clima di avventura. Un altro effetto molto interessante dell’esperienza di campeggio è stato l’instaurarsi di relazioni amicali più profonde,

---

<sup>311</sup> Salvato R., *Lo sport dimenticato. Per una teoria educativa*, Edizioni Anicia, Roma, 1994, p. 51.

<sup>312</sup> Bueb B., op. cit., p. 135.

<sup>313</sup> Bertolini P., Caronia L., op. cit., p. 192.

perché rafforzate dalla condivisione di attività e non soltanto dalla simpatia temporanea, che sono continuate anche dopo il campeggio.

In ultima analisi l'esperienza di campeggio ha portato grandi risultati educativi per il singolo, per il gruppo dei bambini e ragazzi, oltre che nelle relazioni tra educatori e ragazzi. Ogni ragazzo si è sentito sfidato ad affrontare un nuovo ambiente, luogo naturale di grande bellezza, conducendo uno stile di vita semplice, senza agi, ma rispettando alcune regole basilari nel rapporto con gli altri e partecipando ad attività personali e comuni in cui scoprirsi e sentirsi più protagonisti. Nell'ambito grupale del campeggio, i ragazzi sono stati stimolati a conoscersi all'interno della squadra, a condividere attività, difficoltà e imprevisti, aiutandosi a trovare e attuare una soluzione, a raffinare le abilità sociali, rispettandosi e ascoltandosi, e anche a prendersi cura dei più piccoli. I tre valori che Bertolini sottolinea in questa esperienza sono: il gusto del bello, l'elemento dello sforzo fisico che educa all'autodominio, cioè la vittoria della propria determinazione sulla pigrizia, e infine il valore per "ciò che si conquista da sé"<sup>314</sup> utile a formare il carattere. Bertolini afferma che l'esperienza di campeggio è stata un banco di osservazione dei ragazzi: in una situazione sfidante si è potuto osservare, con più chiarezza rispetto all'ambiente chiuso dell'istituto, quali ragazzi hanno mostrato, nonostante le iniziali resistenze, capacità di relazionarsi in modo positivo e di poter maturare verso l'indipendenza e quali invece sono rimasti per lo più gregari e passivi nelle relazioni.

Papa Francesco cita uno scrittore latinoamericano, il quale ha scritto "noi abbiamo due occhi: uno di carne e uno di vetro. Con quello di carne guardiamo ciò che vediamo, mentre con quello di vetro guardiamo ciò che sogniamo"<sup>315</sup>. Se finora ho valorizzato l'esperienza concreta della vita in ottica educativa, relativa all'occhio di carne, ora descrivo l'occhio di vetro dell'educazione, che comprende tutte le tensioni umane oltre la materialità: il desiderio, la speranza, l'attesa e altre componenti davvero rilevanti per vivere nel mondo di oggi. Di fronte ai ragazzi e ancora più quelli in difficoltà, l'educatore percepisce il loro grande bisogno di senso, che la società cerca di coprire con mode passeggere e il consumismo per far emergere le persone per ciò che possiedono. In questo contesto di vita l'educatore si accorge a sua volta del proprio bisogno di senso e, coltivando per primo la sua dimensione interiore, può guidare l'educando a conoscersi e portare alla luce la propria voglia di vivere qualcosa che lo colpisca emotivamente e lo stimoli a cercare la sua autorealizzazione. Poli osserva che "l'assenza di guida educativa non produce dunque personalità più solide e sicure, ma ragazzi smarriti e falsamente onnipotenti, tendenti a considerare giusto ciò che coincide con i loro interessi, buono

---

<sup>314</sup> Ivi, p. 199.

<sup>315</sup> Bergoglio J. M., *Educazione Proposte per un'umanità nuova*, EMI, 2014, p. 89.

ciò che li fa star bene, bene solo ciò che produce sensazioni piacevoli”<sup>316</sup>. I ragazzi, che rischiano di essere in balia di queste mode e tendenze, hanno davvero la necessità di avere accanto a loro un educatore che sappia valorizzarli per ciò che sono e che sappia “volere il loro bene” in uno sguardo più ampio e trascendente.

Nella storia della psicologia, Lacan, Ricoeur e altri autori hanno il merito di aver posto l’accento sul desiderio umano, come componente essenziale dell’uomo presente in tutto l’arco della vita, nel divenire della propria identità e personalità, e che lo proietta oltre se stesso e i suoi limiti, volgendosi al trascendente e all’infinito. Postic riporta la distinzione lacaniana tra bisogno e desiderio: il “bisogno è fisiologico (bisogno di acqua, ecc.), mira ad un oggetto e ne è soddisfatto” mentre il desiderio è “richiesta di una presenza o di un’assenza. È innanzitutto richiesta d’amore”<sup>317</sup> e una spinta interiore alla ricerca di un di più rispetto a un bene materiale è inestirpabile nell’uomo, che si realizza nelle domande esistenziali più profonde. Lacan sostiene che “ciascun desiderio è desiderio di realizzarsi in proprio... esso si manifesta in lingua straniera, cioè in una lingua che noi dobbiamo tradurre”, ma è anche posto in una relazione poiché ogni persona vuole che il suo desiderio sia riconosciuto dall’altro e “il desiderio si soddisfa nel fatto di essere desiderato da un altro desiderio”<sup>318</sup>. In primis è importante la “cura che si deve prestare al «giardino delle aspirazioni»; ognuno deve prendersi carico della propria crescita interiore”<sup>319</sup>. Ascoltando il proprio desiderio, si diventerà più ricettivi nei confronti del desiderio dell’altro, che diventa appello e desiderio di essere amato e riconosciuto. In particolare nelle relazioni educative, l’adulto percepisce di avere “sulle spalle” i desideri dei suoi ragazzi, da custodire, amare e aiutare a sviluppare. Quindi l’educatore ha il compito del riconoscimento, “deve collocare il bambino in rapporto alla richiesta che esprime, e soprattutto in rapporto all’aspettativa che lo anima”<sup>320</sup>, ma con questa postura, rischia lo scontro tra il desiderio proprio e dell’altro, la seduzione e il transfert. Di fronte a questi rischi, l’educatore deve essere prudente e, come consiglia Recalcati, può cercare di introdurre la “Legge della parola” per tutelare sé e l’altro.

Don Giussani chiama “senso religioso” questo insieme di domande che possono essere lette come sete di infinito, che portano gli uomini a un “radicale impegno del nostro io con la vita”<sup>321</sup>. “Al cuore dell’educabilità vi è quello che possiamo indicare come nucleo potenziale della persona, che si alimenta al mondo dei suoi desideri, che premono e, in alcuni casi ingombrano,

---

<sup>316</sup> Poli O., op. cit., p. 39.

<sup>317</sup> Postic M., op. cit., p. 163.

<sup>318</sup> Recalcati M., op. cit..

<sup>319</sup> Torresan P., Il modello motivazionale dell’Analisi Transazionale quale frame per osservare e valutare percorsi educativi e formativi, *Formazione & Insegnamento*, n. X, 2012, pp. 149-169.

<sup>320</sup> Postic M., op. cit., p. 166.

<sup>321</sup> Giussani L., *Il senso religioso*, op. cit., p. 59.

ma che muovono oltre quegli stati di semplice affezione dell'io quando rivolge la sua tensione verso un oggetto, una persona o una situazione...pertanto agisce come molla che spinge a ricercare ciò che fa parte del nostro essere più profondo”<sup>322</sup>. L'educatore è la prima persona che percepisce questa spinta interiore in sé, che lo muove a prendersi cura delle persone, in forza di questo desiderio e di una grande speranza: rispetto agli altri mestieri, in cui non conta il motivo ispiratore ma l'abilità “nell'educazione invece, è proprio il motivo ispiratore quello che conta e opera”<sup>323</sup>

Inoltre i ragazzi e gli adolescenti di oggi hanno anch'essi sogni e desideri, ma faticano a farli emergere e lottare per realizzarli davvero, poiché il mondo globalizzato induce in loro la convinzione che la smodata ricerca di beni materiali ed estetici, possa soddisfare l'uomo e renderlo felice. Così facendo, la società consumistica attuale rende il ragazzo una debole marionetta e reprime le sue domande sul senso ultimo dell'esistenza. La realtà di oggi per Charmet è paragonabile a un “supermarket di offerte”<sup>324</sup> e Crepet usa l'immagine di un “gigantesco distributore di merendine e che a ogni desiderio dei ragazzi corrisponda un tasto sul display, una volta spinto il quale il giovane dovrà soltanto attendere che l'oggetto bramato gli scivoli fra le mani delicate”<sup>325</sup>. Per questo è importante riprendere il valore dell'attesa, come tempo vissuto con curiosità, ansia, desiderio, tempo in cui fermarsi, meditare, accorgersi di tante piccole cose che altrimenti ci scorrono davanti, e magari anche accorgersi di quanto può essere lungo un minuto.

Nella natura umana, il desiderio è legato al limite, che è l'esperienza umana della fragilità, dell'imperfezione che siamo e che ci fa essere davvero umani. Andreoli definisce la fragilità come la condizione esistenziale dell'uomo che non dipende dall'età, ma “la coscienza della propria grandezza è allo stesso tempo coscienza dei propri limiti”<sup>326</sup>.

Nella nostra cultura spesso il limite “è visto come un nemico da eliminare per poter soddisfare al massimo i desideri del momento”<sup>327</sup>, ma Benasayag afferma che al contrario l'essere umano si sviluppa in “una lunga e profonda ricerca di ciò che tali limiti rendono possibile”<sup>328</sup>. L'autrice distingue il possibile dal pensabile: il possibile comprende tutto ciò che si può immaginare di compiere, mentre il pensabile si riduce all'insieme di azioni che una società o una cultura reputa conformi al mantenimento della convivenza pacifica al suo interno. Dunque, il pensabile è il

---

<sup>322</sup> Musaio M., *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*, op. cit., p. 101.

<sup>323</sup> Laberthonnière L., op. cit., p. 160.

<sup>324</sup> Charmet G. P., Riva E., *Adolescenti in crisi genitori in difficoltà*, FrancoAngeli, Milano, 1994, p. 111.

<sup>325</sup> Crepet P., *L'autorità perduta*, op. cit., p. 177.

<sup>326</sup> Andreoli V., op. cit., p. 201.

<sup>327</sup> Crepez P., *Educare alla pace ed alla cittadinanza attiva attraverso il gioco e lo sport*, Progetto Grundtvig Partenariati 2009– Sport per la cittadinanza attiva Vienna.

<sup>328</sup> Benasayag M., Schmit G., op. cit., p. 94.

complesso dei divieti posti all'immenso mondo del possibile per garantire agli uomini una vita sociale rispettosa e in mancanza di questi, la società crollerebbe a causa dell'anarchia. In campo educativo, allo stesso modo, i bambini che non ricevono limiti alla pretesa di soddisfazione dei bisogni “restano in balia di un'impulsività che poi diventa violenza”<sup>329</sup> e restano in qualche modo legati “agli aspetti più immaturi che caratterizzano l'onnipotenza infantile”<sup>330</sup>.

Da questo contesto, in cui i contorni del pensabile sono sempre più sfumati e relativisti, la disciplina assume un ruolo importante. Essa “è un mezzo, un rimedio necessario al servizio dell'educazione integrale, ma non può trasformarsi in una mutilazione del desiderio”<sup>331</sup>. I limiti, prima di tutto spaziali e temporali, favoriscono nel bambino la capacità di orientarsi e di sviluppare il proprio io in relazione agli altri, diventando sempre più protagonista delle proprie scelte e azioni. Dai limiti nascono le regole, cioè norme che aiutano a canalizzare le risorse personali entro certi termini, nella ricerca profonda di una vera realizzazione umana.

L'educatore autorevole, oltre a realizzare esperienze educative, può scegliere di avvalersi di certi dispositivi pedagogici e stili relazionali allo scopo di accompagnare l'educando al raggiungimento dell'autonomia. Questa scelta sarà operata secondo il ragazzo destinatario e secondo la personalità e la postura dell'educatore, comunque il percorso comune è utile quando si costruisce una relazione di fiducia, in cui l'educatore è in grado di “far credito” all'altro, come dice Lambruschini, lasciando poi a lui il tempo e lo spazio per compiere la sua mossa. Per questo motivo Bettelheim sottolinea che “il genitore che ha fretta non può che imporre la disciplina, mentre per insegnarla occorrono tempo e pazienza”<sup>332</sup>.

---

<sup>329</sup> Belotti G., Palazzo S., op. cit., p. 78.

<sup>330</sup> Poli O., op. cit., p. 39.

<sup>331</sup> Bergoglio J. M., *Educazione Proposte per un'umanità nuova*, EMI, 2014, pp. 113-4.

<sup>332</sup> Bettelheim B., op. cit., p. 141.

### **3.2.4. I dispositivi dell'autorevolezza**

Nella relazione con bambini e ragazzi, l'educatore può avvalersi di vari dispositivi pedagogici correlati al concetto di disciplina: le regole, i premi, i provvedimenti, le conseguenze e le punizioni.

#### *3.2.4.1. Le regole*

“La regola è lo strumento per eccellenza che norma la relazione”<sup>333</sup>: così Palazzi introduce il tema delle regole in famiglia, aggiungendo anche che l'accettazione delle norme è frutto del riconoscimento dell'autorità e della fiducia in chi guida l'azione educativa. Oggi gli psicologi notano sempre più il fenomeno dei genitori che si pongono come amici verso i figli e in questo rapporto paritario manca quasi completamente la differenza tra l'amico e il genitore: “se il primo dice un «no» è un'opinione; se quello stesso «no» lo pronuncia un padre o una madre è una regola”<sup>334</sup>. La regola prima di tutto è un'esigenza di vita, in ottica di rispetto e di libertà, è un'indicazione utile per non doversi domandare in ogni situazione cosa e come decidere e in seguito come agire.

Bernardi definisce tre tipi di regole: tecniche, morali ed estetiche. Le regole tecniche riguardano “la tutela della vita e dell'incolumità, non passibili di discussione”<sup>335</sup> e quindi debbono essere insegnate, al contrario delle regole morali, le quali non sono imponibili dall'esterno, ma nascono nell'interiorità dell'individuo grazie agli stimoli formativi dell'ambiente che lo circonda. Infine le regole estetiche possono essere insegnate, ma l'esempio di una persona amata e stimata, che valorizza il bello nelle sue varie forme, come l'arte, la musica, eccetera, ha maggiori probabilità di successo.

Nell'età dell'adolescenza, la definizione e il rispetto dei limiti è reso più complesso dalla spinta giovanili a sperimentare l'autonomia e la libertà insieme al gruppo dei pari, divenuto termine di paragone fondamentale che sostituisce la coppia genitoriale, con cui è presente una minore comunicazione. In famiglia i ragazzi faticano ad accettare le regole per vari motivi: primo fra tutti la fragilità degli adulti, che le impongono, ma poi spesso le negoziano a causa del senso di colpa interiore, e in seconda istanza il fatto che “non vengono mai vissute da un bambino o un adolescente come proprie, ma come qualcosa di esterno che deve essere passivamente accettato”<sup>336</sup>. Molti adolescenti, quindi, “pensano di essere liberi quando si rifiutano di obbedire a un'autorità”<sup>337</sup>, ma in realtà così facendo si trovano di fronte a tante strade, tra cui diventa

---

<sup>333</sup> Belotti G., Palazzo S., op. cit., p.72.

<sup>334</sup> Crepet P., *La gioia di educare*, Einaudi, Torino, 2008, p. 284.

<sup>335</sup> Bernardi M., Tromellini P., op. cit., p. 40.

<sup>336</sup> Crepet P., *La gioia di educare*, op. cit., p. 287.

<sup>337</sup> Bueb B., op. cit., p. 30.

difficile operare la scelta di vita, soprattutto se si lasciano trascinare dalle mode del momento e dai messaggi consumistici che la società diffonde con i mass media. Questi giovani, senza la guida autorevole degli adulti, faticano a maturare come persone responsabili e a seguire una direzione ideale, in cui realizzare i propri desideri secondo la propria unicità e le proprie inclinazioni. In questa situazione, la coscienza personale di essere un valore per come si è e per la propria singolarità non è interiorizzata in modo automatico, perciò serve uno sguardo esterno, un'altra persona che possa diventare chiaro punto di riferimento e avere a cuore le domande esistenziali dell'adolescente. La vicinanza di una persona autorevole che proponga e motivi la regola, oltre a lasciarlo libero di scegliere, è di fondamentale importanza per il giovane, che pian piano sarà guidato a interiorizzare la verità di quel limite per il suo bene e a vedere oltre quella persona, in quanto anch'essa è limitata. In fondo "ogni regola educativa è importante in relazione alla sua portata simbolica: nessuna regola ha valore in sé e per sé, ma soltanto se contiene qualcosa di generalizzabile"<sup>338</sup>, quindi la regola trasmette aspetti etici e morali che aiutano a considerare la dimensione umana più ampia con rispetto e dignità. Di parere contrario, Bettelheim descrive le regole eccessivamente generalizzate come imposizioni generalizzate e "nemiche della spontaneità e dei sentimenti positivi"<sup>339</sup>, perché possono rendere prigioniero il ragazzo, invece che portarlo a crescere, quindi sottolinea la necessità della personalizzazione. Il ragazzo di oggi invoca la norma, come nella metafora di Telemaco ripresa da Recalcati, ed "ha bisogno di sapere a chi e perché obbedisce"<sup>340</sup>, infatti quando trasgredisce, spesso è cosciente di sbagliare, ma ha bisogno di qualcuno che rinforzi la regola e il suo fine più profondo. Se un ragazzo ci chiede a chi obbedire, da educatori "non dobbiamo richiedere la docilità per noi, ma perché lo esigono l'ordine, il dovere e il bene...il nostro scopo non è quello di farci amare"<sup>341</sup>, ma di guardarlo affinché possa formarsi la sua coscienza e identità, con desideri e paure, ma anche con l'umiltà di imparare dagli altri. Rogge afferma che stabilire regole "significa avere stima e rispetto del piccolo, considerarlo come individuo alla pari"<sup>342</sup>, mentre lo sguardo che lo considera debole e scarsamente competente, lo lascia fare, rimandando l'educazione ad età successive, ma il rispetto dell'altro e la coscienza di sé e dell'altro germogliano fin da piccoli e dalle piccole questioni quotidiane. Per questo la relazione educativa è una responsabilità per l'educatore autorevole e i fattori importanti su cui deve puntare sono: il coinvolgimento del ragazzo, la chiarificazione del limite, il dialogo per trovare un compromesso e la propria coerenza da adulto. Quest'ultimo punto è fondamentale: l'adulto

---

<sup>338</sup> Crepet P., *L'autorità perduta*, op. cit., p. 39.

<sup>339</sup> Bettelheim B., op. cit., p. 57.

<sup>340</sup> Renaud J., *Si deve dire di "no" ai figli? Amore e fermezza*, Elledici, Torino, 1992, p. 159.

<sup>341</sup> Pradel, op. cit., p. 79.

<sup>342</sup> Rogge J. U., op. cit., p. 49.

dovrebbe essere il primo a rispettare la regola della famiglia, infatti Bettelheim critica il fatto che i genitori stabiliscono le regole per i figli e non per se stessi: questo può rendere la famiglia un quadro di potere, in cui le figure genitoriali sono in una posizione superiore e i figli percepiscono le regole attraverso l'autoritarismo. Bueb invece esalta soprattutto le doti della perseveranza e della regolarità, naturalmente unite alla sensibilità verso la persona, come sostegno nella crescita del ragazzo.

Nel sistema preventivo, la conoscenza delle regole da parte dei ragazzi accolti, era una delle condizioni fondamentali, al fine di stimolarne la crescita dal punto di vista morale, coltivando il desiderio di renderli buoni e di metterli nell'impossibilità di compiere ulteriori errori e mancanze. A questo scopo Don Bosco si preoccupava di "far conoscere le prescrizioni e i regolamenti di un Istituto e poi sorvegliare in guisa che gli allievi abbiano sempre di loro l'occhio vigile del Direttore o degli Assistenti" in modo tale da accompagnarli, dando loro consigli e correzioni nel momento giusto.

In ogni attività della comunità educativa, dai pasti alle relazioni, dai compiti alla sfera ludica, esistono regole, turni e limiti proprio perché si focalizza l'attenzione del ragazzo sulla gestione temporale e spaziale delle attività. Ad esempio si mangia la merenda ad una certa ora in cucina, e non quando si ha fame e non sul divano del soggiorno; si gioca all'aperto fino all'ora delle docce, ma non si può uscire dal cancello o giocare fuori anche dopo cena. Nel gioco, analogamente, si rispettano i turni, non si può barare, si sfidano gli avversari, imparando ad accettare le sconfitte e gioire insieme delle vittorie: tutto in un contesto sorvegliato dagli educatori. Le regole, come in ogni famiglia, sono necessarie nella convivenza quotidiana e per sostenere la crescita, anche morale, del minore: è utile chiarirle fin da subito al minore, dopo averle eventualmente negoziate con lui, ma è davvero importante che vengano percepite da lui come limite per il suo bene, cioè adatto alla sua età. Le regole per Bastianoni non sono "espressione di un potere normativo degli educatori, ma assumono la forma di comportamenti idonei a risolvere i problemi di tutti i giorni, sono condivise e accettate da educatori e bambini"<sup>343</sup>. In questa condivisione e accettazione, risulta rilevante l'ascolto del desiderio del ragazzo e la spiegazione delle proprie paure, in modo da trasmettergli apertura e attenzione alla sua vita.

La vita residenziale diventa così ben scandita e prevedibile, nella misura in cui un ragazzo può apprendere, ma al contempo è ricca di imprevisti, che spezzano la routine e richiamano l'educatore a un impegno e una sensibilità maggiore alla vita dei ragazzi. Una parte della vita ordinaria dei bambini e degli adolescenti maschi consiste nell'espressione dell'aggressività, che

---

<sup>343</sup> Bastianoni P., op. cit., p. 44.

nell'infanzia ha un valore simbolico e di identità di genere, e che durante l'adolescenza può essere oggetto di repressione oppure di catarsi o ancora di violenza tra bande di ragazzini. L'educatore come può affrontare questa modalità comportamentale molto comune tra gli adolescenti e anche nelle comunità per minori?

Secondo Hartwig Röhm, pedagogista attento alle dinamiche aggressive nei bambini, l'aggressività può essere usata nell'intervento educativo in modo incontrollato o con cognizione di causa. L'educatore che usa l'aggressività in modo incontrollato, in pratica non la ammette e così sviluppa i meccanismi interni di rimozione, negazione e razionalizzazione. In quest'ottica “non accetta i bambini nel loro qui e ora: li inquadra piuttosto in un immaginario futuro e di conseguenza non li prende sul serio nel loro specifico, momentaneo stadio evolutivo”<sup>344</sup>.

L'educatore che invece ammette l'aggressività nella pratica educativa, la utilizza con cognizione di causa nel senso che la regola con “la seria considerazione e l'imposizione di precisi limiti spazio-temporali”<sup>345</sup>, in modo tale che l'attività sia possibile, ma non dannosa per i ragazzi. L'autorevolezza che sia flessibile nei confronti dei ragazzi, dunque, abbraccia tutti i fattori della vita delle loro vite e non trascura la loro carica aggressiva, oltre che ideale, ma tenta di canalizzarla in modo propositivo e intelligente. Korczak apprezza l'educatore che sa distinguere divieti indispensabili e divieti meno necessari, ad esempio in una colonia estiva “è assolutamente proibito fare il bagno nel fiume da soli, ma è relativamente proibito arrampicarsi sugli alberi”<sup>346</sup>. Nel definire i limiti, non si devono trascurare le eccezioni, poiché sono una parte fondamentale delle regole e permettono di non cadere in un rigorismo spersonalizzante. Esse apportano vari benefici nel clima familiare e nelle relazioni: “fanno sentire quindi al bambino di essere accettato”, “illustrano al bambino limiti, norme e valori dei genitori” e permettono di condividere “forme ludiche di rapportarsi al superamento dei confini”<sup>347</sup>. L'individuazione dell'eccezione inoltre è interessante come strategia educativa per imparare a risolvere la manifestazione di una problematica, senza tentare di rimuoverla, dato che è vista in positivo come occasione di crescita personale e familiare. Le eccezioni sono “l'inizio del cammino educativo e la loro efficacia è data dall'elemento sorpresa”<sup>348</sup>, tanto che Rogge descrive esempi quasi comici di come una situazione difficile può cambiare radicalmente quando l'adulto imita il comportamento provocante del bambino o del ragazzo, sorprendendo l'altro.

---

<sup>344</sup> Rogge J. U., op. cit., p. 214.

<sup>345</sup> Ibidem.

<sup>346</sup> Korczak J., *Come amare il bambino*, op. cit., p. 278.

<sup>347</sup> Rogge J. U., op. cit., p. 192.

<sup>348</sup> Ivi, p. 193.

### 3.2.4.2. I premi

Come sostiene Renaud, l'autorevolezza non passa solo attraverso i rimproveri, ma anche negli elogi, di cui il bambino ha grande bisogno, che non devono necessariamente essere oggetti, giochi o altro, ma possono anche essere semplicemente una lode o una carezza. La lode e l'incoraggiamento sono determinanti nella costruzione del Sé e dell'autostima, infondono gioia e creano la coscienza per cui una persona capisce di essere più dei propri risultati. L'incoraggiamento dovrebbe sempre accompagnare conflitti e punizioni, per bilanciare la stima alla persona al suo comportamento scorretto, ad esempio con una frase come: "credo di poterti dare fiducia e la prova migliore della tua forza è che ti sappia dominare"<sup>349</sup>. In questo modo l'educando non si sente rifiutato, ma potenzialmente degno di fiducia ed è ulteriormente stimolato a non arrendersi nelle difficoltà; inoltre se egli percepisce quando le lodi dei genitori sono emotivamente autentiche, saprà riconoscere con altrettanta chiarezza il momento in cui essi sono scontenti e non vogliono comunicare false speranze.

Lambruschini dedica un intero capitolo al tema dei premi, dimostrandone l'importanza nella pratica educativa. Li distingue in quattro tipologie, in modo rispettivamente contrario alle quattro categorie di castighi: la soddisfazione morale, la soddisfazione dall'approvazione altrui, la concessione di comodi e piaceri e infine il piacere corporale. Il pedagogista italiano individua come miglior premio "la giusta e parca lode del maestro, dei genitori, degli amici"<sup>350</sup>, e anche Bettelheim concorda, affermando che la lode avvicina l'adulto al bambino a livello emotivo e fisico, con contatti affettivi che generano sensazioni di calore e sicurezza. Lambruschini critica fortemente le congratulazioni altrui anche attraverso segni concreti, come nastri e medaglie, che possono generare vanità. I compensi materiali possono essere educativi, ma non devono essere promessi prima dell'azione e non devono neanche corrispondere al pagamento della stessa: il dono dovrebbe essere solamente "la dichiarazione che l'ubbidienza rapida, pronta e completa ha fatto piacere"<sup>351</sup>. Infine il piacere corporale può indurre al peccato di gola, quindi va escluso.

Anche don Bosco aveva ragionato sulla modalità in cui premiare i giovani, senza incorrere nel peccato della superbia, e aveva fondato il suo sistema educativo sul fattore dell'emulazione, cioè facendo leva sul fatto che i giovani più portati a disobbedire vedessero la premiazione di quelli più diligenti e virtuosi nel giorno di san Francesco, e desiderassero raggiungere quel risultato positivo. Per don Bosco era importante che "il premio e la lode non andassero, per sé,

---

<sup>349</sup> Renaud J., op. cit., pp. 143-4.

<sup>350</sup> Lambruschini R., op. cit., p. 228.

<sup>351</sup> Pradel H., op. cit., p. 76.

alle pure doti fisiche e intellettuali, prescindendo dalla diligenza e buona volontà del singolo”<sup>352</sup>, visto che “uno studente superbo è uno stupido ignorante”<sup>353</sup>.

Oggi giorno, le ricompense spaziano fino ad oggetti e doni, ma psicologi e pedagogisti sottolineano che devono essere eccezioni particolari, in modo che il bambino non colleghi sempre una buona azione a un corrispettivo materiale, ma che nel suo aver fatto qualcosa, possa sperimentare una pienezza intangibile. Allora, “per sviluppare le attitudini affettive, le ricompense devono essere gioie del cuore, senza escludere, naturalmente, la partecipazione fisica”<sup>354</sup>.

Nell’atto di ricompensare il bambino, “è saggio creare desideri a lungo termine, per favorire la sua attitudine a progettare e far piani per l’avvenire”<sup>355</sup> e tendere a un sogno o progetto che possa educarlo a piccoli accorgimenti sul risparmio e che lo spinga a impegnarsi e faticare per qualcosa che sia importante per lui.

Nella pratica sportiva, ad esempio, è interessante che “lo sforzo e l’impegno verso il risultato vanno incoraggiati e sostenuti, ma elogiati solo quando si trasformano in risultato”<sup>356</sup>. L’elogio, perciò, è una modalità comunicativa che l’allenatore può usare, in presenza di un risultato, allo scopo di valorizzare i bambini e stimolare il loro senso di autoefficacia. L’elogio deve essere: autentico, relativo a un comportamento specifico, tempestivo, cioè appena raggiunto il risultato e infine assoluto, cioè senza aggiungere critiche.

### 3.2.4.3. *Le conseguenze*

Alcuni autori evidenziano l’utilità del metodo comunicativo ed educativo che spiega al bambino e lo avverte delle conseguenze naturali e logiche delle sue azioni. Le conseguenze naturali sono quelle che possono accadere “a livello psicofisico per effetto diretto del suo comportamento”<sup>357</sup>, ad esempio può cadere e sporcarsi, mentre le conseguenze logiche sono “relative ai risultati, ai premi e alle punizioni”<sup>358</sup>, cioè se potrà svolgere un ruolo o se verrà allontanato. In questo senso è importante usare gli avvertimenti, cioè chiarificare al bambino cosa lo attenderà e a cosa porre attenzione se adotterà un certo comportamento per un determinato obiettivo, in modo tale da renderlo cosciente dell’importanza della sua capacità decisionale nell’agire, che determina certi effetti. La presa di coscienza della conseguenza “favorisce lo sviluppo della personalità infantile, restituisce al bambino piena responsabilità delle sue azioni e delle sue omissioni; gli

---

<sup>352</sup> Braido P., op. cit., p.104.

<sup>353</sup> Ibidem.

<sup>354</sup> Renaud J., op. cit., p. 137.

<sup>355</sup> Ivi, p. 166.

<sup>356</sup> AAVV., *Giocabimbi. Divertirsi con lo sport*, Manuale per educatori sportivi, In dialogo, Milano, 2012, p. 26.

<sup>357</sup> AAVV., op. cit., p. 23

<sup>358</sup> Ibidem.

permette di avvertire concretamente il significato del suo comportamento non idoneo e, nello stesso tempo, indica possibili vie d'uscita"<sup>359</sup>. Questa modalità educativa si pone al bambino in termini costruttivi, rafforza la sua autostima perché si basa sul rispetto reciproco, stimola il pensiero e il cambiamento e non contiene minacce, al contrario delle punizioni, che consolidano il senso di inferiorità e funzionano solo a breve termine.

Ad esempio, se un bambino non vuole mangiare, il consiglio di Rogge è di evitare la frase “se non mangi rimarrai affamato” che vincola il nutrimento, e di preferire la frase “non è necessario che tu mangi”, che enfatizza la possibilità di scelta e il pensiero sull'effetto conseguente, cioè la fame.

#### *3.2.4.4. Le punizioni*

“Punire è esercizio fondamentale, parte integrante dell'autorevolezza: non significa affatto violenza fisica o psicologica, ma coerenza con le regole impartite. Che senso mai potrebbe avere una regola distinta da un regolamento?”<sup>360</sup>.

Fin dall'antichità, la figura dell'autorità ha utilizzato, per le infrazioni dei suoi subordinati, i metodi delle punizioni e dei castighi, ma la tendenza all'autoritarismo li ha portati ad essere frutto di un esasperante controllo sociale che voleva uniformare i comportamenti umani, non tenendo in considerazione la singolarità. Zappella afferma che su questo piano la violenza “appare come un tentativo di normalizzare l'altro rispetto al proprio sistema di convinzioni”<sup>361</sup>. Fino alla metà del XIX secolo, in Italia, solo i figli di estrazione borghese e nobile venivano istruiti grazie a un precettore privato ed erano assiduamente seguiti sia nell'acquisire le conoscenze sia le competenze adeguate allo status sociale. Se non erano diligenti nei compiti che il precettore affidava loro, venivano sicuramente puniti. Spesso i genitori delle famiglie d'élite sceglievano i precettori più rigidi al fine di controllare il processo di apprendimento dei figli per raggiungere alti livelli.

In seguito, a cavallo tra Ottocento e Novecento, nel periodo seguente alle leggi Casati (1859) e Coppino (1866) sull'obbligo scolastico e quindi con il fenomeno della scolarizzazione di massa, i maestri inserirono vari tipi di punizioni nel contesto scolastico, tra cui quelle corporali e quelle umilianti. Generalmente, per punire fisicamente l'alunno, i maestri usavano un fascio di verghe o un bastone piatto, colpendo le natiche, le mani o le guance. Alcuni maestri in realtà usavano la verga “più come insegna dell'autorità e come minaccia che come effettivo strumento di

---

<sup>359</sup> Rogge J. U., op. cit., p. 162.

<sup>360</sup> Crepet P., *L'autorità perduta*, op. cit., p. 178.

<sup>361</sup> D'Ambrosio C., *Psicologia delle punizioni fisiche. I danni delle relazioni educative aggressive*, Erickson, Trento, 2004, p. 90.

violenza”<sup>362</sup>. In altre scuole vi erano altre punizioni piuttosto dolorose, come il mettersi in ginocchio sopra i ceci o l’essere preso per le orecchie.

Le punizioni umilianti, invece, erano alcuni segni particolari che i maestri davano agli alunni ignoranti, quali le orecchie d’asino e il castigo di stare dietro alla lavagna. Tali punizioni erano davvero umilianti per il soggetto e di conseguenza favorivano la competizione e lo sbeffeggio tra i pari, oltre che aumentare la sua disistima e rinforzare la sua maschera di incapace e di uno “che non avrebbe mai combinato nulla di buono”. Molti genitori, da parte loro, attuavano un’educazione di “correzione”, e perciò cercavano di nascondere le debolezze dei figli per aumentare le loro prestazioni e abilità, inculcando loro il senso di vergogna.

La disciplina era quindi un’attività adulta pervasiva, cioè coinvolgeva il contesto familiare, la scuola e anche il tempo libero, attraverso la letteratura infantile, che nella seconda metà dell’Ottocento presentava le storie di soggetti ribelli che venivano rimproverati e castigati dagli adulti, chiarendo così la netta distinzione tra buono e cattivo. Uno dei libri più rappresentativi di tale tendenza istruttiva e moralistica è “Pierino Porcospino” di Heinrich Hoffmann, in cui i bambini che adottano comportamenti inadeguati finiscono in brutte situazioni e a volte perdono la vita: Gasparino rifiuta la minestra per vari giorni di seguito e poi muore mentre Corrado riceve la raccomandazione dalla mamma di non succhiarsi i pollici, ma, quando la mamma è assente, lo fa e quindi un sarto lo castiga, tagliandogli i pollici. I finali crudeli non sono censurati perché sono funzionali a trasmettere l’importanza della morale e scoraggiano il bambino dal compiere quegli atti.

Nella prima metà del Novecento, gli avvenimenti bellici e i cambiamenti sociali, politici, economici e culturali hanno prodotto profonde ricadute sul pensiero pedagogico, animato dal personalismo e dall’attivismo che esaltavano il bambino come soggetto competente e attivo. Questa cura premurosa alla natura buona del bambino e al suo apprendimento, di conseguenza, ha portata un ripensamento della didattica e anche a un ridimensionamento dei mezzi per le punizioni. Alcuni esempi di pratiche educative attente ai bisogni del bambino sono quelle di Maria Montessori e delle sorelle Agazzi, mentre poi don Giovanni Bosco e Baden Powell sono celebri per aver educato in modo innovativo ed efficace i ragazzi e i giovani dell’epoca.

Inoltre nel XX secolo, in diversi Stati europei, sono sorte alcune scuola democratiche, dette anche “libertarie”, in cui i castighi non esistevano proprio e altre scuole invece molto rigide e disciplinate al fine dell’indottrinamento ideologico. Nel primo filone troviamo la scuola di Summerhill in Inghilterra e la scuola russa di Tolstoj, mentre nel secondo filone rientrano le scuole italiane e tedesche, dominate dal regime dittatoriale di Mussolini e Hitler.

---

<sup>362</sup> Ivi, p. 40.

La scuola di Summerhill è riconducibile alla categoria di scuola democratica o “libertaria”, ma solo perché il fondatore e direttore Neil Summerhill era l’autorità ed incarnava la norma. In pratica l’assenza di regole e di punizioni era compensata da una presenza carismatica e autorevole, che poteva sì guidare i suoi alunni alla scoperta dello studio, ma essendo loro legati alla sua persona, nel momento in cui è mancata, il lavoro educativo ha perso la sua colonna portante. Oltre a Summerhill, una scuola simile era la “Jasnaia Poliana” creata da Tolstoj, in cui “non esistevano orari, programmi, disciplina, punizioni e quant’altro fosse legato all’autorità dei maestri”<sup>363</sup>.

Durante il XX secolo, si è acceso in Italia e in Europa il dibattito sul rapporto tra punizioni e senso di colpa: Andreoli lo definisce come sensazione di malessere che si presenta come “sensazione di essere andati anche contro se stessi, segno che il divieto non è stato solo appreso, ma anche interiorizzato, ed è diventato legge interiore”<sup>364</sup>. Questo accade a prescindere dalla presenza di un altro, a differenza della vergogna, che è indirizzata alle aspettative altrui.

Appunto, durante il Novecento gli psicologi e i pedagogisti si sono divisi in vari fronti in merito alle punizioni disciplinari: il fronte tradizionale valorizzava la punizione come mezzo di correzione, mentre quello progressivo ha posto al centro l’educando e i suoi bisogni, criticando in modo intransigente le punizioni corporali.

Secondo Freud il senso di colpa, che è frutto della lotta tra Io e Super-Io, è ciò che permette alla persona di sottomettersi all’autorità e quindi obbedire, nell’interesse suo e della medesima autorità. Renaud sostiene che la punizione “libera il bambino dal doversi punire da solo, gli toglie perciò il peso della sua cattiva azione”<sup>365</sup> e anche per Bueb essa può avere una “funzione espiatrice”<sup>366</sup>. In contrapposizione, Bruno Bettelheim e Alice Miller sostengono una posizione critica rispetto al tema delle punizioni, soprattutto quelle corporali. Bettelheim infatti promuoveva un approccio educativo improntato all’ascolto e alla comprensione, distanziandosi dalla postura di autorevolezza.

Miller ha criticato i metodi correttivi violenti di una pedagogia che “serve agli educatori e non ai bambini”<sup>367</sup>, dato che incuteva terrore al bambino, il quale si lasciava così influenzare dalle pressioni sociali esterne, a cui imparava a sottomettersi e reprimere bisogni e desideri, con l’effetto di non costruirsi un’identità stabile. Per Miller “ciò che è trasmesso al bambino picchiandolo non è solo il dolore e l’umiliazione, ma è un modo di essere, di relazionarsi, di

---

<sup>363</sup> Catalfamo G., *L’ideologia e l’educazione*, Milella, Lecce, 1985, p. 45.

<sup>364</sup> Andreoli V., op. cit., p. 29.

<sup>365</sup> Renaud J., op. cit., p. 135

<sup>366</sup> Bueb, op. cit., p. 109.

<sup>367</sup> D’Ambrosio C., op. cit., p. 91.

risolvere le difficoltà e le tensioni emotive<sup>368</sup> e perciò questa psicoanalista disapprovava ogni tipo di sanzione e criticava il modello verticistico con cui autorità, autorevolezza e autoritarismo sono espliciti nelle relazioni asimmetriche. Questa posizione, tuttavia, ha rischiato di svuotare l'autorità dei genitori e renderli impotenti di fronte all'orgoglio e al narcisismo del bambino. Considerando vantaggi e svantaggi di questa metodologia punitiva, si è tentato sempre più di tratteggiare una via intermedia e moderata, coscienti che essa sarà poi calibrata adeguatamente dall'adulto alle esigenze educative specifiche dell'educando.

La disciplina familiare e scolastica, comunque, è stata regolamentata anche a livello nazionale, attraverso leggi e norme, con standard e limiti che hanno tentato di arginare i fenomeni di abusi e violenze. Il primo Stato che ha legiferato l'abolizione delle punizioni corporali nelle scuole è stato la Polonia, nel 1783, grazie anche all'influsso filosofico di John Locke, e in seguito molti altri Paesi Europei hanno preso posizione in merito, distinguendo però le punizioni corporali compiute in famiglia da quelle compiute nelle scuole. Tra i Paesi europei più vicini all'Italia, Austria (1974), Germania (1983), Spagna (1985) e Grecia (1998) hanno bandito le punizioni corporali sia in famiglia sia a scuola, mentre in altri Paesi sono state proibite solamente in ambito scolastico, ad esempio in Russia (1917) e nel Regno Unito (1987). Negli Stati Uniti la situazione è ben diversa, ovvero esistono due tendenze principali: in metà degli stati le punizioni corporali sono state abolite solo a scuola, mentre nell'altra metà sono state dichiarate legali a scuola e a casa.

In Italia le punizioni corporali sono state proibite in ambito scolastico, in forza del regio decreto numero 1297 del 1928, ma non in ambito familiare, quindi per questa seconda circostanza il divieto si basa sulla sola giurisprudenza. Nel codice penale, in vigore dal 1930, si parla delle punizioni corporali all'articolo 571: "Chiunque abusa dei mezzi di correzione o di disciplina in danno di una persona sottoposta alla sua autorità, o a lui affidata per ragione di educazione, istruzione, cura, vigilanza o custodia, ovvero per l'esercizio di una professione o di un'arte, è punito, se dal fatto deriva il pericolo di una malattia nel corpo o nella mente". In passato i genitori erano legittimati dal concetto di "ius corrigendi" ad adottare mezzi violenti nei confronti dei figli, al fine di educarli, ma nella società odierna si parla di abuso della violenza soltanto nei casi in cui i mezzi illeciti, come percosse, ingiurie e minacce, siano usati in modo improprio e continuo.

Nell'ambiente domestico, Charmet rivela un ampio uso delle punizioni private e un uso più ridotto delle punizioni corporali e, inoltre, sottolinea una sostanziale differenza della modalità di punire di padri e madri. Per i padri punire "significa difendere il figlio dal mondo esterno,

---

<sup>368</sup> Ivi, p. 93.

ricco di possibili insidie<sup>369</sup>, mentre le madri adottano qualche punizione privativa, ma per un breve tempo, anche perché già il rimprovero espresso con rammarico infligge “un dolore di tipo narcisistico”<sup>370</sup> e spesso induce il figlio a vergognarsi.

Trattando le punizioni corporali, attualmente sono rimaste in uso le azioni della sculacciata e dello schiaffo, oltre ad altri gesti violenti minori, che diventano spesso oggetto di abusi segnalati da associazioni come “Save the children” e da organismi internazionali. Oggi queste punizioni corporali sono usate per mostrare tempestivamente e con evidenza chi ha davvero autorità, infatti l’unico vantaggio di una sculacciata è l’effetto temporale a breve termine, cioè l’immediato cambiamento di comportamento di chi la riceve. Solitamente le reazioni dei bambini e dei ragazzi possono variare da una rassegnata sottomissione a una resistenza che conserva rancore e rabbia verso l’educatore, che può sfociare in una forte avversità nei confronti del mondo degli adulti da lui rappresentato. In ogni caso, entrambi le reazioni non sono educative, dato che una sculacciata “non mira alla coscienza del bambino” e “non favorisce l’apprendimento del controllo personale per l’avvenire”<sup>371</sup>, ma un discrimine è la modalità in cui viene comunicata e compiuta. Se è l’esito di uno scoppio di rabbia del genitore, il bambino proverà prima di tutto paura e non la elaborerà in maniera attiva, mentre se è annunciata nel momento precedente al superamento del limite da parte del bambino, sarà più semplice per lui interiorizzare i nessi tra comportamenti e punizioni. “Ogni punizione minacciata deve essere data: minacciare e non punire è uno dei mezzi più sicuri per perdere la propria autorità”<sup>372</sup>.

Parlando della situazione attuale, si possono mettere in luce alcuni elementi pedagogici rilevanti, ovvero la diminuzione dell’uso delle punizioni corporali in famiglia e a scuola, visto il declino dell’autoritarismo genitoriale, compensato, tuttavia, da una certa tendenza permissiva, che ha generato nuove dinamiche di vergogna e senso di inadeguatezza. Lo psicologo Andreoli definisce la vergogna una “sensazione di malessere che uno prova di fronte agli altri nel compiere o nell’aver compiuto un gesto-contro”<sup>373</sup>, cioè un gesto opposto all’ordine razionale che guida la società.

In pratica oggi, l’induzione del senso di vergogna è subentrata al senso di colpa, e si è infiltrata in molte situazioni familiari e sociali di insuccesso, che sono quindi vissute con drammaticità da parte di adulti e bambini. La classica frase che i genitori rivolgono ai bambini è “Ma non ti vergogni per...?”, descrivendo un’azione che nella loro visione era evitabile.

---

<sup>369</sup> Charmet G. P., *Ragazzi sregolati*, op. cit., p. 38.

<sup>370</sup> Ivi, p. 67.

<sup>371</sup> Renaud J., op. cit., p. 105.

<sup>372</sup> Pradel H., op. cit., p. 75.

<sup>373</sup> Andreoli V., op. cit., p. 29.

Charmet ha esposto con grande acutezza il cambiamento educativo che dal figlio-Edipo ha portato all'affermazione del figlio-Narciso. Edipo viveva la duplice autorità del padre e del Super-Io, rispettivamente come vincolo esterno e interno a sé, e perciò nel momento del fallimento, emergeva in lui il senso di colpa, che si risolveva nell'atto di scusarsi ed accettare il castigo. In opposizione ad Edipo, la figura di Narciso è alla ricerca di sé, in assenza di vincoli ambientali e interiori: in realtà ricorda qualche segno di autorità esterna, come le raccomandazioni dei genitori, ma non è così disposto e preoccupato a seguirlo perché è focalizzato su di sé e sulla realizzazione dei suoi sogni. Quindi nel momento della sconfitta, Narciso non prova senso di colpa, ma riconosce di non essere all'altezza dei "bisogni di riconoscimento, di rappresentazioni ideali del sé e dei propri compiti"<sup>374</sup> che lo guidano e per questo motivo prova vergogna.

Una grande differenza tra queste due figure è la presenza del genitore: se Edipo era guidato da una forte presenza genitoriale, Narciso vive solitario, rompendo semplicemente il ponte con i genitori, come se la loro cura fisica e materiale fosse un processo terminato nel tempo passato finché ne era dipendente, e presumendo di poter trovare la felicità grazie al proprio talento e le proprie forze, invano. La vergogna, infatti, porta il singolo a non accettare la propria imperfezione per questo tende a lasciare che la propria vita sia determinata da cosa riesce a fare, trascurando tutto il desiderio umano di felicità e pienezza, che si concreta nei rapporti sociali. A differenza della colpa, è pervasiva, non si dimentica, e "produce una ferita che continua a bruciare, costringendo chi la prova a compiere imprese esagerate per riscattare il proprio onore, e ricomporre la bellezza della propria immagine"<sup>375</sup>.

Alcuni psicologi e pedagogisti hanno approfondito lo studio delle punizioni, nelle varie sfumature temporali e relazionali, i loro motivi di efficacia e alcune peculiarità che meritano di essere brevemente illustrate.

Gli psicoanalisti Redl e Wineman hanno enunciato alcune considerazioni basilari sulla punizione, sulla frustrazione e sulle conseguenze. "La punizione deve essere vissuta come esperienza spiacevole"<sup>376</sup>, cioè l'adulto deve assicurarsi che la privazione o la reclusione non siano momenti in cui il ragazzo riesce a compiere qualche altra azione piacevole, che ostacola l'efficacia della punizione. Porto un esempio letterario, che mi sembra esaustivo: Emil è un bambino ribelle nato dalla fantasia di Astrid Lindgren, autrice norvegese di molti libri per bambini e ragazzi, tra cui il suo capolavoro sono le avventure di Pippi Calzelunghe. Emil vive in una famiglia...compie qualche guaio, e questo accade giornalmente, il padre lo manda nella

---

<sup>374</sup> Charmet G. P., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Edizioni Laterza, Bari, 2011, p. 32.

<sup>375</sup> Ivi, p. 34.

<sup>376</sup> Barbanotti G., Iacobino P., op. cit., p. 97.

falegnameria a riflettere sulle sue azioni. Tuttavia ad Emil piace stare in falegnameria, perché si può divertire ad armeggiare con gli attrezzi per scolpire piccole statuine di legno, perciò non la percepisce come punizione, ma come piacevole passatempo. La falegnameria di Emil può essere associata alla camera da letto dei ragazzi di oggi, che può essere percepita come luogo di evasione e piacere, quindi perde la sua funzione formativa e non stimola in lui un cambiamento.

Altri due aspetti importanti riguardano la frustrazione che deriva dalla punizione: “la frustrazione e l’aggressività che scaturiscono nel bambino dalla punizione devono dirigersi esplicitamente verso il comportamento che ha causato la punizione”<sup>377</sup> e verso “la parte della personalità che ha fatto sorgere il problema”<sup>378</sup>. In pratica è importante che la frustrazione sia rivolta sia all’esterno, ma non alla figura adulta, che all’interno, ma senza originare meccanismi di difesa, angoscia o chiusura.

In merito ai castighi, il pedagogista Lambruschini descrive alcuni aspetti rilevanti, ovvero la ragionevolezza dell’uso, la necessità e l’utilità, la misura e i modi. In prima istanza, il castigo possiede l’attributo della ragionevolezza quando il suo scopo è migliorare moralmente l’educando: quindi l’educatore “non ha da difendersi dall’educato, ma deve lui da se stesso”<sup>379</sup> ed ha il compito di esprimere il sentimento di sdegno, che deve essere rivolto al male, ma non alla persona che compie il male. Rispetto alla necessità e all’utilità di usarli, Lambruschini paragona l’educazione alla cura medica, spiegando che i sani, cioè i ragazzi ben educati in famiglia, non hanno bisogno della cura mentre è determinante per i ragazzi malati, ovvero quelli maleducati e indisciplinati. Il buon medico, come l’educatore, “ci pensa due o tre volte prima di scrivere una ricetta, e in molti casi non prescrive nulla, ma attende e...lascia agire la natura”<sup>380</sup>. Il pedagogista genovese aveva predetto che se il figlio ostinato veniva esageratamente assecondato dalla madre, difficilmente quest’ultima sarebbe riuscita in seguito a ripristinare la sua autorità, perché il bambino amava quel dominio e non lo avrebbe allentato. Per questo motivo, Lambruschini consigliava ai genitori di “non dare ai ragazzi occasione di raccogliere tutte le forze per resistere all’autorità”<sup>381</sup> e all’educatore di “mantenere sopra di lui un’autorità paterna sì, ma valida e sinceramente rispettata”<sup>382</sup>. Rispetto ai modi, egli ribadisce che è rilevante evitare la sistematicità della punizione, per non incorrere nel pericolo di imporre un regime repressivo, il quale non è attuabile da parte di una ragione salda e anche della

---

<sup>377</sup> Ibidem.

<sup>378</sup> Ibidem.

<sup>379</sup> Lambruschini R., op. cit., p. 130.

<sup>380</sup> Ivi, p. 131.

<sup>381</sup> Ivi, p. 139.

<sup>382</sup> Ivi, p. 145.

religione: “per educare ci vuole l’amore e il metodo repressivo si fonda sulla diffidenza e genera l’odio; ci vuole l’umiltà, e il metodo repressivo è orgoglioso”<sup>383</sup>.

Per il fine di efficacia, Lambruschini connota le punizioni corporali di tre qualità, cioè prontezza, inevitabilità e amorevole fermezza. La prontezza permette di punire il ragazzo in un momento appena successivo alla condotta, per favorire la riflessione sulle cause, ma non deve essere una scelta troppo precipitosa, se i soggetti coinvolti non rendono chiara la situazione. In quel caso, punire immediatamente il soggetto fidandosi di un racconto parzialmente distorto, può comportare una punizione ingiusta, a un soggetto innocente o immotivata.

La connotazione di inevitabilità della punizione rimanda alla sicura applicabilità, dato che l’educando possiede spesso la speranza di sottrarsene con facilità: allo scopo di renderla convincente, è importante che la punizione non sia irrealistica o esagerata e che l’educatore ogni tanto la applichi, senza lasciarsi vincere dall’indulgenza. Lambruschini illustra chiaramente che i genitori, quando attribuiscono al maestro l’autorità sul proprio figlio, non devono poi screditarla o indebolirla di fronte a lui se decide di punire, ma accogliere la strategia educativa come proposta autorevole. “Tutti devono riverire l’autorità educatrice, perché gli educati la riveriscano”<sup>384</sup>.

Altra condizione importante è l’amorevole fermezza: l’educatore non è sereno dentro di sé quando punisce, ma può far comprendere come la sua azione è necessaria per la giustizia, il ragazzo recepirà la spiacevolezza dell’educatore nel farlo. Infatti, anche nella punizione, può passare la benevolenza dell’educatore, come sentimento di amorevolezza al destino dell’altro, di cui quel momento è tappa di crescita. Don Bosco invita i salesiani dicendo: “fatevi amare e non temere; mostrate loro e persuadeteli, che desiderate la salute della loro anima, correggete con pazienza e con carità i loro difetti; soprattutto astenetevi dal percuoterli”<sup>385</sup>, mentre dopo una punizione afferma di dimostrare loro “più amore di prima e dimenticate tutto”<sup>386</sup>.

La punizione è educativa innanzitutto se non umilia la persona, infatti umiliare la persona significa giudicarla “incapace di agire in un altro modo, indegna di fiducia, di stima o di interesse”<sup>387</sup>.

Invece, ciò che valorizza la punizione è che “il giudizio riguarda l’atto in questione, e non direttamente la persona che lo ha compiuto”<sup>388</sup>. Questo spostamento di sguardo sembra banale

---

<sup>383</sup> Lambruschini, op. cit., p. XX.

<sup>384</sup> Ivi, p. 216.

<sup>385</sup> Braido P., op. cit., pp. 82-83.

<sup>386</sup> Ivi, p. 82.

<sup>387</sup> Jeammet P., *Adulti senza riserva*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014, p. 204.

<sup>388</sup> Ibidem.

e semplice, ma è nella relazione educativa spesso sfugge perché non siamo sempre consapevoli di questo fattore, che invece è fondamentale.

Innanzitutto Nuvoli afferma che “non si deve abolire ogni forma di sanzione, ma prendere coscienza che le punizioni rappresentano solo un rinforzo dell’azione educativa, e il loro valore dipende sempre da come vengono percepite dall’educando”<sup>389</sup>. Barbanotti e Iacobino sottolineano che la punizione non è l’unico strumento educativo per far rispettare le regole, ma è uno strumento residuale, quando le altre strategie educative non sono state efficaci, dato che “prima di ogni punizione, l’interiorizzazione delle norme passa per l’offerta di modelli comportamentali coerentemente testimoniati dallo stesso educatore”<sup>390</sup>. Infatti usare i castighi in modo continuativo e critico significherebbe imporre una sorta di codice penale che vuole soltanto “ottenere una disciplina esteriore, qualunque sia la disposizione interna dei cuori”<sup>391</sup>. In pratica, l’educazione non si può appoggiare al sistema normativo con cui si regola una società, ma deve essere basata sul desiderio “di vedere questi grandi semenzai di futuri cittadini preparare alla patria piante vegete, sane e fruttifere”<sup>392</sup>, cioè l’ideale di miglioramento morale e sociale.

Anche Dumesnil e Lambruschini evidenziano la necessità che la punizione sia una strategia residuale ed eccezionale, in quanto non deve urtare l’emotività del bambino oltre l’istantaneità della sua azione e incutere maggiore timore e senso di colpa. Ad esempio, la punizione corporale è una possibilità legittima nei momenti, in cui una serie di rimproveri e castighi dell’educatore non hanno effetto sul bambino e anzi aumentano il livello di tensione nella relazione. A quel punto l’educatore può decidere tra due opzioni, declinate diversamente in base alla personalità del ragazzo, al rapporto con lui e alla situazione contingente: se egli crede che l’atto di cattiveria sia passeggero può lasciare il ragazzo solo con se stesso e attendere il suo pentimento oppure se crede che sia opportuno chiarire subito, deve poter adottare un mezzo incisivo per non cadere nel gioco dell’educando. Solo in quest’ultimo caso, al fine di minare l’orgoglio personale del ragazzo e incoraggiarlo a riflettere sulla sua azione, è legittima una punizione corporale, ma finché non si arriva a questo culmine, l’educatore può amorevolmente spiegare al giovane le conseguenze del suo gesto e perdonarlo per farlo sentire accolto e amato. Se il fanciullo è “usualmente trattato con giustizia e con bontà, perdona facilmente all’educatore suo amico, una punizione un po’ violenta, ch’egli in cuore senta d’aver meritata”<sup>393</sup>, quindi l’uso saltuario ha una portata educativa importante. Lambruschini, in rarissimi casi, approva la “legge

---

<sup>389</sup> Nuvoli F., op. cit., p. 175.

<sup>390</sup> Barbanotti G., Iacobino P., op. cit., p. 95.

<sup>391</sup> Ivi, p. 152.

<sup>392</sup> Ivi, p. 156.

<sup>393</sup> Ivi, p. 205.

del taglione”, cioè la punizione corporale se il ragazzo ha usato la forza contro un suo compagno, quando ritiene utile far percepire al colpevole il dolore che ha inferto all’altro, visto che spesso lo ignora e per questo non prova pietà.

“La misura dunque del castigo è determinata dalla sua efficacia: il castigo non si deve solamente infliggere quando è necessario, ma quanto è necessario”<sup>394</sup>, ciò significa che non occorre che l’educatore stabilisca subito la durata della punizione, ma che la mantenga finché non vede un cambiamento di coscienza, grazie a una propria intuizione, che Lambruschini chiama “tatto interno”. Questa modalità aiuta l’adulto ad essere coerente, altrimenti affermando subito una durata si rischia di ripensarci, modificarla e abbreviarla, trasmettendo al ragazzo una mancanza di rigore e autorevolezza.

“La punizione non deve mai essere espressione di rabbia”<sup>395</sup> perché un tale sfogo non porta cambiamenti, ma mette in una situazione vertiginosa la relazione educativa.

Ciò che è da evitare è quindi la “gratuità della norma”<sup>396</sup>, non motivata e che ferisce la persona nel suo modo di essere. È stato rilevato da varie ricerche che le punizioni fisiche provocano nel bambino scarsa autostima, vari disturbi derivati dallo stress, una alta soglia di sopportazione della frustrazione, ipersensibilità, soprattutto verso il comportamento adulto, ipervigilanza e difficoltà di apprendimento scolastico.

Considerando che i bambini e i ragazzi, soprattutto quelli difficili inseriti in un percorso educativo, hanno bisogno di sentirsi amati e accettati anche nel momento dello sbaglio, anzi, ancora di più, e quindi necessitano di un accompagnamento mirato a valutare i loro comportamenti, e non le loro persone, per migliorarli in modo costruttivo, evitando così il senso di inadeguatezza e il senso di colpa. In ultima analisi, le punizioni, corporali o privative, saranno utili in certe situazioni eccezionali, in cui l’educatore vuole ridimensionare drasticamente il campo di azione dell’educando, ma cosciente che esse hanno effetti a breve termine e stimolano il bambino a riflettere sul suo comportamento in misura minore rispetto a una modalità comunicativa autorevole. Grazie a quest’ultima strategia, si può cercare di accogliere il soggetto, interpretare insieme il suo comportamento inadeguato e ricominciare la relazione educativa, riprendendo la rotta verso gli obiettivi educativi che ci si è posti. Su questa base, “sicuramente il giusto castigo svolge una funzione utile, ma solo se rende più forte la relazione educativa, e quindi se non isola il punito, ma chiarisce e disciplina il suo rapporto con tutti gli altri”<sup>397</sup>, così da estendersi anche alle altre relazioni e al clima relazionale della comunità.

---

<sup>394</sup> Ivi, p. 210.

<sup>395</sup> Nuvoli F., op. cit., p. 176.

<sup>396</sup> Bertolini P., Caronia L., op. cit., p. 155.

<sup>397</sup> Nuvoli F., op. cit., p. 176

#### 3.2.4.4.1. Le privazioni materiali e affettive

Le privazioni, o denominate misure integrative da Dumesnil, sono un metodo educativo che si basa sul privare l'educando di qualcosa al fine di renderlo vulnerabile e più disposto ad ascoltare l'adulto, per il suo ruolo di autorità. Questa strategia può essere utile in certi momenti di incomunicabilità, in cui l'adulto vuole riprendere le redini della situazione e marcare la fragilità dell'altro attraverso un distacco, ma non deve rischiare di essere una frustrazione che lo rende impotente e terrorizzato dalle reazioni adulte. Gli oggetti della privazione possono essere diversificati e adattabili ai diversi scopi, ma devono essere ben calibrati in rapporto al soggetto destinatario: possono spaziare dal cibo superfluo al gioco, dalla ricreazione alla compagnia degli amici, ma sempre nella misura in cui non ledano la salute e l'integrità del corpo, anche perché all'educatore è affidata la responsabilità sulla salute fisica, oltre che morale. Dumesnil aggiunge altre indicazioni per l'educatore: non affermare una privazione irrealistica, non stabilire una durata a priori, non privare altre persone o se stesso di qualcosa e fare in modo che la privazione non comprometta le tappe di sviluppo.

Lambruschini raccomanda ancora di “non ridurre questa punizione a regole fisse”<sup>398</sup> e di non usarla troppo frequentemente, altrimenti si rischia di cadere nel sistema normativo che incute panico e non educa il bambino in vista della sua maturazione. Spesso la marachella comporta una privazione in sé, ad esempio la rottura del gioco provoca l'impossibilità di compiere quel gioco nei giorni successivi, quindi in questo caso non è consigliabile un castigo, ma semplicemente lasciare che il ragazzo si accorga della naturale conseguenza e che così possa sperimentare un genuino senso di colpa, senza che l'educatore infierisca o acquisti un nuovo gioco.

Un'altra attività che era rilevante in certi servizi educativi consisteva nell'attribuire ad alcuni bambini lo svolgimento di un compito o di un lavoro, il cui tempo corrispondeva a un certo guadagno economico. L'educatore raccomandava ad ogni bambino di svolgere il lavoro nel tempo previsto al fine di ricevere il giusto compenso, e lo avvisava che ne sarebbe stato privato se avesse lavorato meno o se fosse stato assente. Questa privazione era educativa di per sé, perché permetteva di sperimentare la fatica del lavoro e la gestione del proprio guadagno, ma soprattutto era utile per i figli delle famiglie facoltose, che erano abituati ad oziare e non a dover pensare a come trovare il denaro per nutrirsi.

Inoltre era presente una piccola cassa per ogni ragazzo, che inizialmente era guidato a gestirlo grazie alla figura del curatore e successivamente l'educando veniva dichiarato autonomo: in questo modo egli imparava ad essere diligente, a fare i conti delle spese, ad aver cura delle sue

---

<sup>398</sup> Ivi, p. 179.

cose per risparmiare. In caso di incapacità gestionale, sbadataggine o altri motivi di sperpero, la minor quantità di denaro presente privava già il ragazzo di certe possibilità e a volte veniva ripristinato il ruolo del curatore.

Nella società di oggi le privazioni più comunemente utilizzate con i bambini sono relative agli apparecchi tecnologici, come televisione, play station o altri oggetti, oppure relative alle attività extrascolastiche, ad esempio lo sport. Per la prima categoria, Rogge propone alcuni consigli ai genitori per evitare una sovrastimolazione sensoriale, a causa dell'eccessivo tempo trascorso davanti al mezzo tecnologico, e invece rafforzare la relazione educativa in presenza. Innanzitutto la fruizione del mezzo televisivo può essere regolamentata sul piano degli orari, ma non solo per i figli, ma per l'intera famiglia, in modo che i genitori siano i primi ad essere coerenti nell'uso e possano così dare il primo esempio, e anche sul piano dei contenuti e dei programmi, spesso grazie a una negoziazione tra genitori e figli. Inoltre, durante la visione è importante la mediazione dell'adulto, che oltre a rassicurare il bambino come presenza autorevole, può aiutare i piccoli ad assimilare i messaggi trasmessi in modo adeguato rispetto alla loro età e comprensione. In molti casi, la televisione in una casa funge da "baby-sitter", ma proprio per questa situazione, alcuni bambini stanno davanti alla televisione molto tempo come segno di richiesta d'aiuto e di cura diretta all'adulto.

Talvolta il bambino e l'adolescente, in modo più frequente, non accettano la compagnia del genitore davanti alla televisione perché si sentono controllati e se il genitore critica il programma che loro stanno guardando ne restano molto delusi, come una critica personale.

Una particolare forma di privazione, identificata da Dumesnil, è il disinvestimento, cioè l'azione di non investire in termini affettivi sul figlio e precisamente è un modo con cui il genitore "spegne il suo sguardo e accantona momentaneamente la sua disponibilità emozionale"<sup>399</sup>. La relazione è presente e mantenuta, è portata all'ascolto dei bisogni, ma è scarsa di manifestazioni affettive: il disinvestimento non è rifiuto del bambino e non è neppure un atteggiamento di ostilità. Ha una durata variabile secondo il problema e infatti l'attesa può mettere a dura prova l'adulto, ma è il prezzo da pagare per riscoprire il valore del rispetto di se stesso e far maturare il rispetto del bambino. Infatti "ogni genitore deve assumersi il rischio di una perdita temporanea di amore da parte del proprio figlio, attraverso la quale questi sperimenterà un limite e svilupperà la capacità di aspettare"<sup>400</sup>. Qualora il genitore nota che il bambino o il ragazzo sta facendo un piccolo sforzo per correggersi con sincerità, controllandosi

---

<sup>399</sup> Dumesnil F., op. cit., p. 156.

<sup>400</sup> Renaud J., op. cit., p. 86.

e facendo più attenzione a certe situazioni, può far cessare il disinvestimento, in modo da rassicurarlo e fargli capire che il legame tra loro non è sempre incondizionato.

Il disinvestimento è un modo di ignorare il comportamento negativo, solitamente prestando attenzione ad altre persone e alle ricompense esterne, ad esempio, se quel comportamento è sostenuto dagli altri bambini e quindi può essere limitato anche grazie all'accordo con loro di ignorarlo, motivando questa scelta.

Alcuni educatori descrivono questa strategia come efficace, in quanto il bambino è cosciente che l'adulto solitamente si prende cura di lui, in modo affettivo e accogliente, mentre nel momento di distacco relazionale, capisce immediatamente che ha compiuto qualcosa di sbagliato, per cui l'adulto gli è meno vicino. "Il bambino non ti ascolta, ma sente che lo stai bandendo dal tuo cuore, che lo privi della tua benevolenza. Si sente estraneo, solo, avverte il vuoto intorno a sé"<sup>401</sup>. Anche don Bosco adottava questa strategia, ovvero si mostrava più serio verso i giovani disobbedienti, "ora non li facevi partecipi di certi segni di benevolenza che praticava verso i più buoni, ora li privava di uno sguardo benevolo e simulava di non vederli"<sup>402</sup>. Il sacerdote torinese aveva posto dei limiti anche sulla privazione di cibo, affermando che "la pietanza però sia l'ultima cosa a togliersi e di rado"<sup>403</sup>, affinché un giovane non sia mai a digiuno, nonostante la sua condotta inadeguata.

Il disinvestimento può avere la forma del "ricatto affettivo", quando mette in discussione la sicurezza emotiva nel rapporto familiare e la fiducia, con importanti conseguenze emotive e relazionali. Il ricatto affettivo è una modalità educativa ambigua, che viene usata quando l'appello alla ragione fallisce, e può insinuare nel bambino la paura di essere abbandonato, di non essere voluto bene e ciò lo rende emotivamente più fragile nell'espressione delle sue emozioni ai genitori perché teme la loro reazione di distacco. Dalla parte dei genitori, alcuni credono che mettere in dubbio l'amore verso il figlio, possa farlo recedere dalla trasgressione, mentre altri hanno timore di far crollare la relazione affettiva, e quindi cercano di rafforzarla, dicendo al bambino che gli vorranno sempre bene, ma "di fatto, una rassicurazione del genere priva i genitori dello strumento migliore, l'unico logico, per indurre i figli a correggersi"<sup>404</sup>.

La minaccia di abbandono fa emergere l'angoscia di separazione, che è una delle prime angosce del lattante quando percepisce l'assenza della madre e reagisce con il pianto. Nel tempo questa angoscia si radica perché il bambino percepisce fortemente la dipendenza dai genitori e sa di non poter sopravvivere senza la loro protezione e il loro sostegno. In effetti il bambino, nel

---

<sup>401</sup> Korczak J., *Come amare il bambino*, op. cit., p. 197.

<sup>402</sup> Braido P., op. cit., p. 90.

<sup>403</sup> Ivi, p. 91.

<sup>404</sup> Bettelheim B., op. cit., p. 164.

momento di rabbia, spesso sbotta ai genitori puntando a marcare questa distanza con la provocazione di scappare di casa e questo perché entrambi percepiscono che “la distanza fisica simboleggia la distanza affettiva, ed è un simbolo che parla contemporaneamente alla coscienza e all’inconscio del bambino”<sup>405</sup>. Con questo presupposto, si può pensare all’allontanamento fisico che si verifica quando il genitore manda il figlio in camera sua o si allontana, per non sfogare la collera interiore.

Tra i tipi di disinvestimento, uno particolarmente efficace è l’azione di rinchiudere il ragazzo in camera, non come punizione, ma come modalità di fermare immediatamente il suo comportamento inadeguato nella relazione e imporgli un momento di pausa. Il genitore usa questa strategia per dichiarare esplicitamente che il suo stato emotivo in quel momento non gli permette di comunicare in modo lucido e attento, ma rischia di farsi trascinare dall’emotività, quindi preferisce che entrambi si fermino a riflettere, per non peggiorare la situazione. Il ragazzo che viene mandato in camera sperimenta la solitudine, che gli impone di rientrare in se stesso, riflettere sulle proprie azioni, porsi domande e ascoltarsi, cercando di trovare delle soluzioni. La solitudine forzata, che in certi momenti può essere accettata di buon grado dal ragazzo, di frequente diventa un momento di crisi, in cui emerge l’angoscia da separazione che lo richiama a riallacciare il rapporto con i genitori. Per essere davvero efficace, questa strategia non può essere lasciata al caso, ma deve essere guidata dall’adulto per tutta la durata della reclusione e per il momento successivo all’uscita, attraverso incoraggiamenti e l’osservazione della condotta del ragazzo. Infatti “lo scopo del confinamento non è far soffrire, ma di permettere l’emergere di una condizione che disponga il bambino a riflettere con distacco davanti a se stesso”<sup>406</sup>. La reclusione è un avvertimento efficace, ma che poi nell’applicazione rileva alcuni ostacoli, primo fra tutti il rifiuto del ragazzo ad entrare in camera, che impegna tempo ed energie del genitore, e di seguito possono presentarsi altri fatti e imprevisti che possono mettere a dura prova l’efficacia della punizione, nel tempo stabilito dall’adulto.

Dumesnil consiglia di monitorare l’entrata in camera, affermando che il tempo di uscita sarà proporzionale al tempo in cui di entrata, così il ragazzo vivrà la sua resistenza come peggioramento della sua situazione e sarà ancora più spronato a fermarsi a riflettere. Da una parte, il genitore può trovarsi di fronte ad imprevisti e particolari fatti che lo interpellano a decidere se continuare o lasciar cadere la punizione, mentre dall’altra parte può succedere che il ragazzo castigato si organizzi, sapendo di ricevere questa punizione, e perciò lasci in camera cibo o giochi per passare il tempo.

---

<sup>405</sup> Ivi, p. 165.

<sup>406</sup> Dumesnil F., op. cit., p. 145.

La parte principale della punizione è l'incontro finale di genitore e figlio in cui "è essenziale che il bambino riconosca come giusto il giudizio dato su di lui"<sup>407</sup>, tuttavia spesso l'incontro non avviene per vari motivi familiari, o perché il bambino si addormenta o decide di uscire, o perché l'adulto pietoso apre la porta prima del previsto. In questi casi la mancata portata di coscienza dell'incontro rileva un'alleanza educativa scarsa o assente, poiché se la relazione affettiva fosse salda e coinvolgente, entrambi dopo il confinamento sentirebbero la necessità di ristabilire una relazione di fiducia e affetto.

### *3.2.4.5. I provvedimenti*

Attualmente nel mondo educativo, scolastico ed extrascolastico, si parla con sempre maggiore frequenza di provvedimenti e molto meno di punizioni: questa svolta è stata voluta per evitare che la connotazione negativa del secondo termine prevalesse sull'ottica educativa.

Infatti i provvedimenti sono un insieme di strategie che non intendono umiliare il soggetto, ma hanno finalità educativa nella sua promozione, trovando soluzioni adeguate rispetto alle conseguenze e alla situazione personale, psicologica e familiare dell'educando. Come afferma Pradel, "ogni disubbidienza calcolata, volontaria, deve essere punita, ma stiamo attenti a stabilire una giusta proporzione tra il castigo e la reale colpevolezza: non tutte le disobbedienze sono gravi e da punirsi allo stesso modo"<sup>408</sup>.

Nella scuola, i provvedimenti sono stati rivisitati in ottica attiva, tanto che nell'articolo 4 dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti essi vengono finalizzati "al rafforzamento del senso di responsabilità ed al ripristino di rapporti corretti all'interno della comunità scolastica, nonché al recupero dello studente attraverso attività di natura sociale, culturale ed in generale a vantaggio della comunità scolastica"<sup>409</sup>. Inoltre nei commi seguenti, viene specificato che la responsabilità disciplinare è personale e non può influire sulle valutazioni del profitto, mentre le sanzioni sono sempre "temporanee, proporzionate alla infrazione disciplinare e ispirate al principio di gradualità nonché, per quanto possibile, al principio della riparazione del danno"<sup>410</sup>. Il provvedimento più grave riguarda la sospensione e l'allontanamento dalla scuola, scelta che è adottata dal consiglio di classe nei casi di reati o gravi infrazioni reiterate nel tempo.

È interessante il fatto che uno studente possa richiedere di sostituire un provvedimento disciplinare con l'impegno di un'attività utile alla scuola: la ritengo una strategia potenzialmente utile al fine di portare un ragazzo a riflettere a sé e al proprio comportamento.

---

<sup>407</sup> Ibidem.

<sup>408</sup> Pradel H., op. cit., p. 75.

<sup>409</sup> D.P.R. n. 235/2007, *Statuto delle Studentesse e degli Studenti*,

<sup>410</sup> Pradel H., op. cit., p. 75.

Tuttavia l'attività sostitutiva può non essere positiva di per sé nella concretezza dei fatti, quindi è importante curare alcune variabili educative e organizzative che ne favoriscano l'utilità e la presa di coscienza da parte dell'alunno. Bueb racconta di un episodio esemplare nella scuola che dirigeva, il collegio tedesco di Salem: uno studente aveva rubato alcuni oggetti ai compagni ed era stato subito cacciato dal gruppo di amici ed emarginato. Lui, in quanto preside, gli aveva affidato un servizio per la comunità, e questo "permise a quel ragazzo di riconquistare la stima del gruppo e il rispetto di se stesso facendo qualcosa di utile...non basta il pentimento, ma occorre una buona azione che costi fatica, energie e tempo libero"<sup>411</sup>.

Un esempio filmografico che mi sembra significativo per esemplificare la differenza tra punizioni e provvedimento è il film francese "Les choristes – I ragazzi del coro" (2004).

Il film è ambientato in un collegio maschile di correzione "Fond de l'Etang", traducibile in "fondo dello stagno", già dispregiativo di per sé, che è guidato da Rachin, direttore dispotico che ad ogni condotta fuori dalla normale routine, reagisce con punizioni violente, tra cui punizioni corporali, turni di pulizia forzata e periodi di reclusione nella cella d'isolamento.

Il nuovo sorvegliante e maestro Clément Mathieu, invece, adotta uno stile autorevole, coinvolgendo i ragazzi in attività alternative e valorizzando le capacità di ognuno di loro con uno sguardo umano: in questo modo si guadagna la stima dei ragazzi. Egli usa "una disciplina che prevede l'erogazione anche della punizione, giusta, non eccessiva, ma certa, definita, tale da potersi tradurre in una sorta di risarcimento da parte degli allievi rispetto ai danni compiuti"<sup>412</sup>. L'esempio lampante di una modalità diversa e umana di punire è il fatto dello scherzo all'ex sorvegliante Maxam, in cui egli rimane gravemente ferito all'occhio. Il direttore raduna tutti i bambini e dichiara che se il colpevole non confesserà, verrà attuata una punizione comune a tutti, cominciando da un ragazzo preso a caso. Clément, invece, segue un altro metodo: indaga tra i bambini, scopre il colpevole e decide di portarlo dal direttore, ma dall'esterno dell'ufficio sente il rumore delle cinturate e i pianti di un altro ragazzo. In quel momento la sua sensibilità lo porta a rifiutare la modalità punitiva e parlando con il ragazzo, si accordano in modo riparativo. Il ragazzo viene così nominato "infermiere" di Maxam e avrà il compito di curarlo e fargli compagnia nella ricreazione di tutti i giorni seguenti.

Se il direttore Rachin attuava punizioni repressive, al contrario Clément Mathieu si mostrava autorevole con i ragazzi, in quanto non identificava la persona con l'errore compiuto e quindi stimolava i ragazzi a riflettere e a tendere alla bellezza che potevano scoprire, come la bellezza dell'armonia delle voci nel suo coro.

---

<sup>411</sup> Bueb B., op. cit., p. 109.

<sup>412</sup> Agosti A., Guidorizzi M., *Cinema a scuola*, Erickson, Trento, 2011, p. 96.

In conclusione, i vari dispositivi pedagogici della disciplina mi hanno portato a riflettere sui metodi che sarebbero utili nel tentativo di educare i ragazzi al bene, con gesti concreti e tangibili, ma ora rivolgo l'attenzione agli stili relazionali, notevolmente importanti nel mantenere una relazione educativa aperta e significativa.

### 3.2.5. Lo stile relazionale

La proposta educativa dell'autorevolezza si concreta nello stile relazionale che l'educatore vive nel rapporto con gli educandi. I dispositivi, infatti, sono strumenti utili, ma vanno uniti a uno stile relazionale adeguato al minore, in modo che l'educatore non appaia un mero esecutore dell'autorità adulta, ma sia sensibile ai bisogni che il ragazzo esprime, anche se in maniera provocatoria ed ostinata.

Don Bosco valorizza molto la relazione educativa, basata sull'amorevolezza e sulla ragionevolezza, che si sostanzia di "spontanea e aperta confidenza e di collaborazione sincera e leale intorno agli interessi profondi e interiori"<sup>413</sup>, ma evidenzia soprattutto che "la manifestazione più alta e costruttiva di questo rapporto è rappresentata precisamente dall'incontro personale"<sup>414</sup>. L'incontro, come afferma Buber, è il fatto che "l'Io si apre al Tu e il Tu si dirige verso l'Io...in tale relazione è da trovare la genesi di quella libertà nella quale si realizza il destino cui l'essere umano è chiamato"<sup>415</sup>.

In questo paragrafo, cerco di descrivere gli stili relazionali, come posture e atteggiamenti pratici che mi sembrano più rilevanti per l'educatore che vuole essere autorevole, che sono i seguenti:

1. l'accoglienza e il rispetto;
2. l'amorevolezza e la fermezza;
3. l'obbedienza e la fiducia;
4. la comunicazione e la coerenza.

#### 3.2.5.1. Accoglienza e rispetto

L'accoglienza è una postura aperta all'altro, "non è condizionata ad alcun risultato ed è l'offerta di una presenza ad un'altra presenza"<sup>416</sup>, è una disposizione verso l'uomo e la sua vita, con la stessa propria libertà. "Nell'accoglienza, infatti, si vivono l'incontro e lo stupore della scoperta dell'altro: sentirsi accolti significa sentirsi attesi, incontrati ed amati"<sup>417</sup>, nella propria piccolezza e nei propri doni e talenti. L'accoglienza è un servizio di ammirazione della natura umana e della sua libertà, in cui il dono è implicato come arricchimento che non si calcola. Peretti paragona lo spirito dell'accoglienza allo spirito della paternità, nel senso che la postura umana è uguale a quella con cui il padre accoglie un nuovo figlio nella famiglia, cioè preparando le condizioni relazionali migliori per una nuova persona, "altra" rispetto a ciò che lui immaginerebbe o vorrebbe, ma comunque degna di amore e rispetto. In virtù del fine in se

---

<sup>413</sup> Braido P., op. cit., p. 137.

<sup>414</sup> Ibidem.

<sup>415</sup> Rossi B., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, op. cit., p. 27.

<sup>416</sup> Peretti M., *La pedagogia della salvezza. Riflessioni pedagogiche sul pensiero di Georges Bernanos*, La Scuola, Brescia, 2008, p. 129.

<sup>417</sup> D'Onofrio E., Trani A., op. cit., p. 17.

stessa, Rogers parla di “considerazione positiva incondizionata”, termine che unisce accoglienza, rispetto e fiducia, e l’approccio non giudicante, “che vuol dire non solo rinunciare a emettere giudizi negativi, ma in generale evitare di vincolare l’altro alle dinamiche psicologiche legate a qualsiasi processo di valutazione”<sup>418</sup>. L’accoglienza racchiude quindi molti atteggiamenti e comportamenti che permettono all’io di incontrare un tu, quali l’ascolto, l’empatia, il rispetto, e la disponibilità.

Una delle prime competenze che è richiesta all’educatore è ascoltare, facendo spazio all’altro dentro di sé, poiché “saper ascoltare è sospendere di concentrarsi su di sé, è decentrarsi, è liberarsi dell’ossessione di se stessi, è «spossessarsi» del proprio sé, è portare lo sguardo dell’altro”<sup>419</sup>. Il vero ascolto, quindi, richiede energia e attenzione focalizzata da parte dell’educatore, che ne è gratificato perché “ascoltando ed accogliendo l’appello dell’altro, l’uomo libera se stesso”<sup>420</sup>, dona se stesso e matura nel rapporto con l’altro.

Nell’ascolto, un atteggiamento educativo molto rilevante è l’empatia, cioè “comprendere l’altro dall’interno”<sup>421</sup> ma è anche “farsi prossimità etica presso l’altro”<sup>422</sup>, cioè condividere il sentire, assumendosi la responsabilità di stare di fronte all’altro senza perdere la propria umanità e la propria sfera valoriale. La postura empatica nel tempo è stata spesso confusa e banalizzata dagli psicologi, finendo per coincidere con la simpatia, con un’attitudine umana innata, con l’immedesimazione nel punto di vista dell’altro, e quindi con la rinuncia a sé, e per questo gli esponenti della corrente umanistica e fenomenologica si sono concentrati sull’empatia per riportare alla luce il significato originale. Rogers chiama “comprensione empatica” una “forma di decentramento cognitivo ed emotivo” che consente “di sentire l’ira, la paura, il turbamento del cliente, come se fossero nostri, senza però aggiungervi la nostra ira, la nostra paura, il nostro turbamento”<sup>423</sup>. Nel colloquio, l’empatia genera un clima aperto in cui il soggetto può sentirsi veramente ascoltato e compreso, nei suoi stati interiori, in modo da aiutarlo ad “autoconcepirsi in maniera reale, di autovalutarsi e, all’occorrenza, di cominciare la propria intima e consapevole modificazione”<sup>424</sup>.

L’aver rispetto per Mortari è una modalità dell’aver cura, dato che “accogliere l’altro nella sua infinitezza di valore significa salvaguardarlo...l’altro è inviolabile e sacro nella sua vulnerabilità”<sup>425</sup>. Alla base del rispetto “sta la consapevolezza del bisogno tipico di ciascuna

---

<sup>418</sup> Bruzzone D., *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma, 2007, p. 108.

<sup>419</sup> Ivi, p. 51.

<sup>420</sup> Rossi B., *Intersoggettività e educazione: dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*, op. cit., p. 192.

<sup>421</sup> Bettelheim B., op. cit., p. 118.

<sup>422</sup> Rossi B., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, op. cit., p. 84.

<sup>423</sup> Bruzzone D., op. cit., p. 111.

<sup>424</sup> Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1984, p. 219.

<sup>425</sup> Mortari L., op. cit., p. 188.

persona di sentire che possiede valore”<sup>426</sup> perciò l’educatore può riconoscere l’altro in quanto persona e può incontrare il suo bisogno di cura e stima, purché la relazione educativa non inneschi il rischio della dipendenza e dell’etichettamento. Nel primo caso, chi riceve la cura si sentirà vincolato e controllato fortemente dall’adulto, mentre nel secondo, si sentirà investito di aspettative irreali: un educando in questi casi facilmente tenterà di sottrarsi alla relazione, in quanto non veritiera. Il diritto al rispetto è anche uno dei diritti fondamentali del minore individuati da Januz Korczak, educatore polacco nel periodo nazista, che aveva radunato i bambini orfani e disagiati del ghetto di Varsavia nel proprio istituto, guidandoli con grande autorevolezza. Giesecke marca l’importanza del “rispetto dei sentimenti” del bambino, cioè lasciarlo esprimere liberamente, nel tempo che decide e con la persona che sceglie lui, poiché ha bisogno di essere preso sul serio e, quando ha reazioni insolite, di far emergere nel dialogo i suoi veri timori e le sue angosce, che il genitore può accogliere e custodire nel tempo.

Fin dai piccoli fatti quotidiani, un adulto può agire in modo da accogliere e rispettare un desiderio del bambino, ma senza essere automaticamente permissivo. Crepet porta l’esempio di una mamma al supermercato alle prese con un bambino che strilla per avere un gioco o la merenda preferita. In questa situazione il pensiero della mamma comune si trova davanti a due possibili modalità per rispondere: una è assecondarlo e l’altra è negare. Tuttavia, se la mamma ha a cuore il bene del figlio, può trovare altre strategie, ad esempio, negare l’oggetto riconoscendo comunque il suo desiderio, non minimizzandolo, e proponendo l’attesa o un’altra strada, magari di crearlo insieme artigianalmente. Queste risposte autorevoli non viziano il bambino, poiché lo mettono nella condizione di percepire una frustrazione, che può essere la base di una riflessione di una ricerca creativa di una soluzione alternativa.

In correlazione all’accoglienza, Bertolini parla della disponibilità dell’educatore: il ragazzo può percepirla quando sperimenta la relazione con un adulto diverso da quelli che ha conosciuto prima, che è presente quando lui ha bisogno di essere ascoltato, sostenuto, consigliato o a volte semplicemente di avere vicino qualcuno su cui poter contare per non sentirsi solo in una situazione. “Disponibilità non sta tanto nella lunghezza del tempo passato con lui, quanto nella qualità della presenza”<sup>427</sup>, visto che quel tempo è la base del mantenimento del rapporto e quindi di una certa profondità che si può coltivare se esiste l’interesse vicendevole a conoscersi e sostenersi nel bisogno. A volte esso non è esplicito e la disponibilità sta anche nell’intercettarlo, nel “decifrare i segnali che il bambino cerca di trasmettere, coi suoi mezzi”<sup>428</sup> e nel lasciargli il tempo, attendendo con pazienza.

---

<sup>426</sup> Rossi B., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, op. cit., p. 139.

<sup>427</sup> Renaud J., op. cit., p. 16.

<sup>428</sup> Bernardi M., Tromellini P., op. cit., p. 38.

Accogliere un nuovo ragazzo in comunità, che quindi è un ragazzo “difficile” è aprirgli le braccia, conoscerlo e accettarlo come è, farlo sentire benvenuto e amato come persona, farlo sentire un valore in sé ed è importante che venga seguito, soprattutto nel primo periodo, per ambientarsi alla temporalità e alla routine quotidiana della comunità. Nel corso del tempo potrà sperimentare i rapporti con gli educatori e con gli altri bambini e ragazzi, che per lui diventano “palestre” di vita sociale determinanti: in essi può sperimentare, ad esempio, la condivisione, il conflitto, il rispetto, la delusione, il sostegno, l’invidia, essendo comunque cosciente che una figura adulta è sempre disponibile ad ascoltarlo e prendere sul serio le sue richieste di aiuto. Sono altrettanto incisivi gli aspetti dell’empatia, del rispetto e della disponibilità, dato che la convivenza viene vissuta da bambini e ragazzi che non si conoscono e che possono essere di diverse età, nazionalità, culture e mentalità, perciò la comunità è un crocevia di incontri e scontri, educativi in un percorso di crescita.

#### *3.2.5.2. Amorevolezza e fermezza*

L’amorevolezza è la postura relazionale che si concreta nella dedizione per le persone, spendendosi nel luogo dove si opera e comprende in sé un insieme di atteggiamenti ed azioni educative: accoglienza, affetto, disponibilità, ascolto, responsività, empatia, e altri. Don Bosco la definisce come “l’amore soprannaturale misto a ragionevolezza e comprensione umana sensibile e sentita, paterna e fraterna, che permea ogni momento del rapporto educativo, perfino quello del castigo, pur nella sua forma più grave, l’espulsione”<sup>429</sup>.

Alla relazione d’autorità sottostà questa componente affettiva basilare, adatta a non privare il bambino o il ragazzo di una presenza calorosa, sempre pronta ad accoglierlo. Infatti “può essere considerata veramente educativa solo quella disciplina che è sostenuta dall’amore”<sup>430</sup>: è stato provato che questo tipo di disciplina è maggiormente accettato dal bambino, grazie al fatto che è cosciente che le persone che lo accompagnano gli vogliono bene, oltre tutti i suoi comportamenti e i suoi capricci. Questi adulti utilizzano la disciplina come mezzo per prepararlo alla vita reale, che sarà scandita da soddisfazioni e frustrazioni, ma non devono nemmeno correre il rischio di essere troppo rigidi, spesso tentando di recuperare ciò che i genitori non sono riusciti a trasmettere nella prima infanzia. Anzi, è davvero centrale la flessibilità nelle varie fasi di crescita: se inizialmente il bambino apprende la disciplina in modo passivo, pian piano l’educatore lo può disciplinare spiegandogli le ragioni e a partire

---

<sup>429</sup> Braidò P., op. cit., p. 81.

<sup>430</sup> Gatti G., op. cit., p. 172.

dall'adolescenza alle ragioni si accompagna il suo consenso libero, che sarà il criterio fondante dell'età adulta.

Una delle maggiori difficoltà di un educatore è la gestione di una relazione amorevole con l'educando, perché se si eccede nel volere bene all'altro si rischia di lasciarsi coinvolgere dalle emozioni e perdere di vista l'obiettivo educativo al quale si tende, cioè la progressiva ricerca di autonomia. Rossi annota che l'amore tramutato in iperprotettivismo ostacola l'educando "nel farsi protagonista di esperienze che gli possono consentire di percepirsi soggettività responsabile, padrona di sé, connotata da una propria tipicità"<sup>431</sup>. Infatti molti autori concordano sul fatto che "gli è necessario un certo distacco, per vedere se stesso agire, per mantenere un po' di lucidità nei confronti delle proprie reazioni di transfert o proiettive, per dominarle...e serve da protezione all'educatore"<sup>432</sup>

L'autorità si fonda sull'amore, ma non si ferma lì, "apre uno spazio nuovo che va oltre l'affettività, integrandola e superandola"<sup>433</sup>, poiché l'amore in sé non aiuta il ragazzo a trovare risposte al suo desiderio, ma pone le condizioni di sicurezza affettiva e sociale che stimolano la ricerca di ulteriori risposte. Bueb evidenzia che "la disciplina è una forma di amore, dà ordine mentale, favorisce i buoni rapporti, promuove il benessere familiare"<sup>434</sup>.

Un amore ricco di fiducia e di accoglienza incoraggia l'altro a non arrendersi, ad affrontare le difficoltà della vita e le sofferenze e scoprendosi in ricerca di una pienezza.

È molto importante, come dice don Bosco, "che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati"<sup>435</sup> e possano essere invitati a rispondere, ponendo il bisogno dell'altro davanti al proprio, donando e donandosi. Solo la consapevolezza di essere guardati in quel modo e di poter far sentire gli altri allo stesso modo, li rende disposti ad imparare quello sguardo, altrimenti si rischia di chiudersi in se stessi, accettando doni e attenzioni come doni dovuti, senza aprirsi all'altro.

"L'amore personale, in quanto tale, diviene autorevole perché unisce tutti i nessi dell'esistenza di una persona. Essendo integrante, perché ontologico, parla della vita, perché vita"<sup>436</sup>. Dato che l'educazione è un'opera d'amore come l'atto di generare, Laberthonnière afferma che l'autorità educatrice è "essenzialmente amante"<sup>437</sup>, si sacrifica in un atto di carità e di dono per sviluppare una coscienza e una ragione nell'altro. Nel dedicarsi totalmente a bambini e ragazzi nel lavoro educativo, è importante che l'educatore non perda se stesso, cioè non dimentichi la sua

---

<sup>431</sup> Rossi B., *Intersoggettività e educazione: dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*, op. cit., p. 194.

<sup>432</sup> Postic M., op. cit., p. 202.

<sup>433</sup> Jeammet P., op. cit., p. 204.

<sup>434</sup> Belotti G., Palazzo S., op. cit., p. 89.

<sup>435</sup> Mari G., *La relazione educativa: saggio introduttivo, antologia e schede didattiche*, La Scuola, Brescia, 2009.

<sup>436</sup> Barnao C., Fortin D. (a cura di), op. cit., p. 96.

<sup>437</sup> Laberthonnière L., op. cit., p. 29.

personalità e le sue esigenze, altrimenti “si finisce per pretendere sempre troppo da se stessi, si è sempre a disposizione degli altri e mai appunto di sé”<sup>438</sup>.

La tenerezza è “il linguaggio dell’amore, è lo stato affettivo che dà espressione e concretezza all’amore, è la disposizione d’animo che comunica e sostiene l’amore attraverso le parole, i gesti, gli sguardi, le azioni”<sup>439</sup>. Papa Francesco parla spesso di tenerezza, tanto che ha affermato che “il prendersi cura, il custodire chiede bontà, chiede di essere vissuto con tenerezza”<sup>440</sup>, la considera capacità di attenzione ed amore verso l’altro.

Ma l’amorevolezza da sola non può aiutare l’educando a diventare più “auctor” della sua vita, ne è il buon fondamento, e si rafforza quando è coniugata con la cosiddetta “fermezza educativa”, infatti “la benevolenza non esclude il castigo, come la sanità non esclude, purtroppo, la malattia”<sup>441</sup>.

Nel linguaggio quotidiano la fermezza è la capacità di essere fermi, cioè saldi e sicuri, nell’approccio all’altro, ma Poli specifica che per i genitori è la “capacità di prendere decisioni emotivamente difficili a favore del bene dei figli, resistendo alle pressioni psicologiche interne o esterne che tendono a indebolire, delegittimare o modificare gli atteggiamenti educativi intuiti come opportuni e valutati come giusti”<sup>442</sup>. Similarmente al genitore, l’educatore si trova di fronte alla condizione di accettare che il bambino non possa essere sempre contento, ma che debba passare anche attraverso l’esperienza del sacrificio e dell’impegno, accettando i limiti posti dagli adulti ai suoi desideri. In virtù del volere il bene dell’altro, l’educatore “diventa garanzia di quella stabilità fatta di norme che indirizzano l’agire verso gli scopi significativi per il ragazzo ma accettati e condivisi anche dall’altro”<sup>443</sup>.

Se la fermezza adottata con il bambino è un fattore protettivo nei confronti dell’ansia, nell’età giovanile è utile perché “favorisce la costruzione d’una forte personalità e l’acquisizione dell’autodominio”<sup>444</sup>. Renaud valorizza la pratica della fermezza nella relazione educativa, in quanto è “fonte di sicurezza”<sup>445</sup> per il ragazzo, che si crea un’aspettativa in certe situazioni familiari così da agire in modo più consono, mentre per il genitore dovrebbe essere “la retroguardia della tenerezza”<sup>446</sup>.

Inoltre è una postura sensibile ed esigente, ma non intransigente, che tutti possono imparare, lavorando pazientemente su di sé. Essa infatti “non è originata dalla forza del carattere, ma dalla

---

<sup>438</sup> Rogge J. U., op. cit., p. 201.

<sup>439</sup> Rossi B., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, op. cit., p. 171.

<sup>440</sup> Francesco I, *Omelia Santa Messa per l’inizio del ministero petrino del Vescovo di Roma*, 19 marzo 2013.

<sup>441</sup> Lambruschini R., op. cit., p. XXVI.

<sup>442</sup> Poli O., op. cit., p. 5.

<sup>443</sup> Bertolini P., Caronia L., op. cit., p. 154.

<sup>444</sup> Renaud J., op. cit., p. 13.

<sup>445</sup> Ivi, p. 172.

<sup>446</sup> Dumesnil F., op. cit., p. 154.

intima convinzione che le richieste avanzate o i limiti imposti al figlio sono realmente conformi al suo bene educativo”<sup>447</sup>. Insieme al bisogno di protezione, è rilevante anche il bisogno di una guida, perciò la fermezza è educativa nel momento in cui diventa un accompagnamento autorevole che nasce nella dipendenza fisiologica del neonato alla madre e matura nella docilità fiduciosa verso la figura genitoriale, quando il bambino è grato del loro amore e affetto.

Tuttavia, quando questa transizione presenta atipicità, solitamente si può notare l’incapacità adulta di essere autorevole per vari timori e lo smarrimento del bambino di fronte ai fatti concreti della vita, non avendo chiaro un criterio di giudizio e di scelta. Per questo motivo è il ragazzo stesso che “chiede fermezza perché sente, prima di saperlo, che soltanto essa lo farà riuscire”, cioè lo stimolerà ad essere migliore e lo renderà più uomo. Poli, consulente familiare, ha osservato che molti figli mostrano di preferire un genitore fermo ed esigente, che limita e assume posizioni precise, piuttosto che un genitore “buono” e lassista, che non mostra una direzione educativa e quindi lascia ampia libertà alle voglie del ragazzo, senza aiutarlo a discriminare ciò di cui ha davvero bisogno e ciò che non lo fa crescere.

I genitori che non adottano la fermezza tendono ad assumere certi atteggiamenti e comportamenti, tra i quali Poli segnala: mancare di determinazione, lasciarsi ricattare dai figli, accontentarli troppo, essere incoerenti, lasciar correre troppo, farli sentire speciali, mettersi al loro livello e subire, giustificarli, semplificare loro le richieste della realtà e cedere alle loro pretese. Nella comunicazione verbale, spesso emerge il conflitto dell’adulto tra la volontà ragionevole di richiamare il figlio ai propri doveri e responsabilità e le proprie paure interiori: esso toglie credibilità alle parole e porta il genitore a trascurare i propri principi rinunciando all’autorevolezza e scegliendo l’accondiscendenza. Invece essere fermi è “avere il coraggio di essere se stessi, dando credito a ciò che, dopo opportuna valutazione, si impone interiormente come vero”<sup>448</sup>, evitando “ma” e “se”. La competenza di un educatore dovrebbe essere “una fermezza paziente, una freddezza lenta a punire, una pace interiore e un impero sopra se medesimo che contengano l’ira più scusabile”<sup>449</sup>. Infatti due doti particolarmente importanti sono la calma e la tenerezza. “La calma è una delle più ricche sorgenti di autorità” perché nella situazione di calma educatore e ragazzo possono richiamarsi a vicenda, parlando in modo civile e senza incorrere in arrabbiate momentanee e non ragionevoli.

Nella nostra società si è diffusa la possibilità di “tecnicizzare” la relazione educativa e di renderla neutra, ma secondo la maggior parte dei pedagogisti l’affettività non può essere esclusa da un rapporto, in cui l’educatore si coinvolge con umanità per stimolare i passi di crescita

---

<sup>447</sup> Poli O., op. cit., p. 10.

<sup>448</sup> Ivi, p. 29.

<sup>449</sup> Ivi, p. 207.

dell'educando. Per questo motivo, il compito personale dell'educatore è rendersi conto che “l'indulgenza è tanto dannosa quanto la severità irragionevole”<sup>450</sup> e costruire con i bambini e i ragazzi una relazione autentica equilibrando amorevolezza e fermezza. La storia dell'educazione e l'esperienza personale hanno già dimostrato che non è sufficiente amare i ragazzi, ascoltarli e sostenerli nelle loro fatiche, ma è altrettanto inutile porre solo limiti e norme di comportamento.

### 3.2.5.3. *Obbedienza e fiducia*

La risposta più semplice e banale all'autorità è l'obbedienza, cioè l'atto di acconsentire al messaggio, ma nel senso comune la parola obbedienza è associata, spesso con accezione negativa, a una subalternità a cui non ci si può svincolare. Nella relazione educativa l'obbedienza ha una radice valoriale importante, in quanto obbedire deriva da “ob-audire” cioè “ascolto di colui nel quale si ha fiducia perché ti permette di sbocciare”<sup>451</sup> e quindi vi sono contenuti due aspetti, fondamentali nella relazione educativa: l'ascolto e la fiducia. Il ragazzo è più portato a seguire le indicazioni dell'educatore quando possiede un interesse personale a come è o a qualche sua dote particolare e ripone in lui questo tipo di fiducia, cogliendo il suo desiderio di tendere al bene del ragazzo. Renaud, in questo senso, afferma che “insegnare a un bambino a obbedire è molto più che «domarlo»...vuol dire favorire la nascita del suo ragionamento e fargli scoprire la sua personale forza morale”<sup>452</sup>. Laberthonnière ha traslato le due tipologie di autorità anche sul concetto di obbedienza, distinguendo l'obbedienza servile e quella libera. La prima consiste nel subire il messaggio ricevuto, mentre la seconda consiste nell'accettarlo. Laberthonnière le identifica allo scopo di chiarire l'obiettivo del suo modello di autorità che consiste nel far nascere un'obbedienza libera, che sia arricchente per il soggetto e vicina alle sue domande. Parlando dell'educazione, Hubert scrive che “da parte dell'educatore, essa è un richiamare e, da parte dell'educando, un risvegliarsi”<sup>453</sup>, escludendo le modalità educative che impongono comandi e inducono il senso di colpa, restringendo la libertà e il senso di responsabilità invece che ampliarle.

Pradel descrive i vantaggi dell'obbedienza: essa arricchisce il bagaglio personale di esperienze senza doverle ripetere, libera “da qualsiasi tutela umana e dai tiranni interiori”<sup>454</sup>, sviluppa e rafforza la volontà, placa l'orgoglio e l'egoismo, che disporrebbe a disobbedire al fine di realizzare i propri interessi. Al fine di formare nell'educando una salda obbedienza, Pradel

---

<sup>450</sup> Lambruschini R., op. cit., p. XXVII.

<sup>451</sup> Barnao C., Fortin D. (a cura di), op. cit., p. 99.

<sup>452</sup> Renaud J., op. cit., p. 97.

<sup>453</sup> Nuvoli F., op. cit., p. 173.

<sup>454</sup> Pradel H., op. cit., p. 21.

consiglia ad ogni maestro ed educatore di non sostituirsi al fanciullo, considerare l'obbedienza come mezzo per il suo sviluppo attraverso le tappe personali finalizzate alla libertà.

Riprendendo il legame tra obbedienza e fiducia, mi accingo ad analizzare quest'ultima come atteggiamento positivo che si ripone in certe persone, sia quelle con cui si ha un legame molto stretto di conoscenza, ad esempio i genitori, amici intimi, maestri, ma anche in Dio, Padre e Creatore, che ci ha generati. L'etimologia di fiducia esprime chiaramente la credenza e la speranza in qualcuno, che quindi non si manifesta in modo tangibile nella vita, ma rimanda necessariamente a un oltre, a un qualcosa di trascendente e infinito che si scorge in ogni persona. Per Andreoli, questo nesso tra fiducia e fede possiede un lato di mistero, che va ammesso e non risolto, perché "l'uomo senza mistero è un robot"<sup>455</sup> ed inoltre porta alla luce la dote della saggezza, oggi fuori moda, che è curiosa e umile. Aver fiducia nell'altro e sentirsi oggetti di fiducia, è molto appagante perché ci si sente amati in modo autentico e si percepisce la compagnia dell'altro, che stimola a muoversi e ad osare, proprio perché "l'autorità genera l'azione dell'io, genera non l'io, ma l'azione dell'io"<sup>456</sup>. In pratica l'educazione è il riconoscimento personale di aver ricevuto fiducia e accettazione dalle persone e da Dio, grazie alle quali si può accostarsi all'altro come "atto di fede nell'uomo e nella sua libertà"<sup>457</sup>.

La fiducia nei genitori, nello specifico, nasce in tenera età, nel momento in cui il bambino ha percepito una presenza e una sicurezza affettiva tali da guidarlo quando ha cercato "l'autorità dello sguardo dell'adulto per sapere se può continuare l'esplorazione o se deve fermarsi"<sup>458</sup>. I genitori erano per lui i modelli perfetti a cui guardava e si ispirava, ma crescendo, pian piano scoprirà la loro imperfezione e le loro incoerenze, perciò crollerà il mito e il bambino inizierà a provare un senso di sfiducia e smarrimento. Infatti la fiducia di base si trasforma in docilità, cioè la "naturale disposizione a lasciarsi guidare, a seguire con fiducia, anche se con qualche inevitabile riluttanza, le indicazioni dei genitori"<sup>459</sup>. Se durante l'infanzia i genitori sono stati riferimenti accoglienti e credibili e se hanno instillato nel bambino la spinta all'autocontrollo, il ragazzo sarà più portato ad accrescere la propria autostima e a mantenere un buon rapporto con loro, oppure al contrario se sono stati eccessivamente permissivi o autoritari, il ragazzo tenderà a cercare altri maestri fuori dalla famiglia, rischiando però il pericolo di aggregarsi a compagnie di adolescenti devianti e violenti.

Superata l'adolescenza, il ragazzo che è cresciuto e che ha interiorizzato la fiducia in sé e l'autocontrollo, può diventare un adulto capace di comunicare, ma soprattutto comunicarsi agli

---

<sup>455</sup> Andreoli V., op. cit., p. 178.

<sup>456</sup> Giussani L., *Nessuno genera se non è generato*, Tracce, 1997.

<sup>457</sup> Gatti G., op. cit., p. 41.

<sup>458</sup> Belotti G., Palazzo S., op. cit., p. 75.

<sup>459</sup> Poli O., op. cit., p. 37

altri come figura autorevole, che si sente amato, valorizzato. L'educatore, similmente al genitore, ha la responsabilità di guidare il ragazzo in questo percorso in cui la fiducia viene messa alla prova nella relazione educativa, attraverso provocazioni e conquiste, per giungere ad assumere la fiducia come autostima e come atteggiamento aperto negli incontri della vita.

Generalmente, la fiducia “onora un fanciullo, lo ingrandisce ai suoi stessi occhi e in conseguenza lo aiuta a difendersi contro la tentazione”<sup>460</sup>, e questo sentirsi stimato, aiuta il bambino a voler agire bene, allo scopo di non deludere l'adulto. Quest'ultimo può infatti investire l'altro di fiducia, ma per una disobbedienza ritenuta importante può procedere a toglierla in breve tempo, usandola come leva di riflessione per il ragazzo.

In una comunità per minori, le questioni dell'obbedienza e della fiducia sono importanti nel rapporto educativo tra educatori e ragazzi. L'obbedienza può venir vissuta negativamente, cioè come mera accettazione delle regole in modo verticale, dai ragazzi difficili, se l'educatore autoritario dirige “la condotta o le convinzioni dell'educando verso ciò che egli considera giusto”<sup>461</sup> senza spiegarle e mettere a tema. Invece, un'obbedienza libera, come quella descritta da Laberthonnière, sarà sicuramente facilitata nella relazione educativa autorevole, nel momento in cui l'educatore si pone al livello dell'educando per un dialogo chiaro sugli obiettivi da raggiungere con lui e, solo quando il ragazzo riconosce di essere voluto bene dall'adulto, si fiderà della sua direzione e delle sue scelte.

#### 3.2.5.4. *Comunicazione e coerenza*

Come scrive Phillips, “non è la punizione di per se stessa che conta, ma quello che comunicate attraverso il vostro comportamento”<sup>462</sup>, perciò la comunicazione è un tassello importante nel lavoro educativo e in particolare nell'esercizio dell'autorevolezza. Dopo aver approfondito le principali sfaccettature dell'autorità, trovo che una delle difficoltà maggiori dell'educatore rimanga la ricerca delle modalità comunicative più adeguate a lasciar trapelare questo stile, tra cui rimane chiaro il principio base, che è “essere decisi senza dominare, essere coerenti senza minacciare”<sup>463</sup>. La comunicazione educativa secondo Pati è “frutto d'intenzionalità, è un atto guidato della coscienza, persegue finalità onnicomprensive di crescita”<sup>464</sup> e non è solamente scambio di contenuti intellettuali, ma è incardinata nella relazione e densa di aspetti valoriali.

---

<sup>460</sup> Pradel H., op. cit., p. 84.

<sup>461</sup> Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, op. cit., p. 148.

<sup>462</sup> Phillips A., *I no che aiutano a crescere*, Universale Economica Feltrinelli, 1999, p. 63.

<sup>463</sup> Rogge J. U., op. cit., p. 219.

<sup>464</sup> Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, op. cit., p. 75.

“Se mancano i valori, il comportamento interattivo in campo educativo rimane passivo, estrinseco, senza alcuna giustificazione”<sup>465</sup>. Per questo motivo, la comunicazione deve essere il più possibile coerente con i valori personalmente ritenuti centrali, ricordando tuttavia che l’autorevolezza è “coerenza senza rigidità”<sup>466</sup>, nel senso che rispecchia un atteggiamento vivo e sincero che esalta sempre l’umanità propria e dell’altro, nella sua originalità.

Ora prenderò in esame la duplice dimensione verbale e non verbale della comunicazione in ambito educativo, avvalendomi di alcune tecniche comunicative consigliabili e della mia esperienza di tirocinio in una comunità per minori nel territorio piacentino.

In primo luogo il contenuto verbale viene condizionato da un complesso di variabili presenti nella situazione educativa: l’età del destinatario, la presenza degli altri bambini e degli altri educatori, il tempo e lo spazio, lo stato d’animo dell’educatore e altri fattori contingenti. Infatti, per realizzare un dialogo empatico, è “necessario che l’educatore distingua due aspetti differenti nella comunicazione dell’educando, cioè l’emozionalità e il contenuto”<sup>467</sup>: l’emozionalità rispecchia l’intensità dell’esperienza, in cui trapela la relazionalità, mentre il contenuto si riferisce alle genuine informazioni trasmesse. La comunicazione verbale accompagna l’attualizzazione dei comportamenti umani e perciò anche educativi: prima, nel dialogo e nell’atto di stabilire le regole, durante l’azione in forma di rimprovero e domanda, e in seguito all’azione, in linea con le conseguenze logiche e naturali o per la punizione.

Le regole devono essere poche e brevi, devono essere comunicate e spiegate in modo chiaro, nei contenuti e nelle funzioni, accertandosi che i bambini e i ragazzi a cui sono destinati le abbiano comprese e che possano dividerne la motivazione, sapendo che è una necessità di convivenza.

Quando il bambino manifesta un desiderio, è rilevante prima di tutto ascoltarlo e poi chiedere “Perché lo vuoi?”, come suggerisce Renaud, in modo da “sfruttare l’energia del desiderio per farlo riflettere”<sup>468</sup>. La capacità di ascolto e di accogliere l’altro con le sue esigenze è importante per un educatore, ma spesso il bambino non riesce a spiegare le sue motivazioni, se non capisce cosa si muove in lui, e per questo quando l’adulto lo vede impacciato esternamente, può rischiare di non capirlo e magari non credergli. Quando questa domanda è posta senza vero interesse, il bambino lo percepisce subito, così non si sente preso sul serio e capito per le sue esigenze, come racconta Bettelheim nel rapporto con i suoi genitori, in contrapposizione al buon rapporto che aveva instaurato con il preside della sua scuola. Esso era nato dopo un atto ribelle

---

<sup>465</sup> Ivi, p. 102.

<sup>466</sup> Barnao C., Fortin D. (a cura di), op. cit., p. 265.

<sup>467</sup> Ivi, p. 220.

<sup>468</sup> Renaud J., op. cit., p. 113.

che Bettelheim aveva compiuto nei confronti di un professore lassista, al quale il preside ha reagito in modo autorevole: non ha interrogato l'alunno sulle motivazioni, ma le ha semplicemente captate in lui, attribuendogli una punizione simbolica, senza altri effetti a livello scolastico, e licenziando il professore. Lo psicoanalista ha valorizzato nel tempo la postura matura ed empatica del preside. Partendo da questa circostanza di vita, l'adulto può trovarsi in varie situazioni: può comprendere o non comprendere sia il gesto sia le motivazioni sottese. Quando l'adulto capisce ed approva le motivazioni del bambino, nonostante disapprovi il gesto in sé, non servono le domande, ma è più utile che si mostri comprensivo, ad esempio dicendo che è consapevole che non si sarebbe comportato così, se avesse saputo che quello era un cattivo comportamento. Nel caso in cui il genitore non approvi le motivazioni, può avvenire un dialogo, ma questo può diminuire nel bambino la propria autostima e la stima nell'adulto per la scarsa capacità immaginativa, nonostante la sua presenza autorevole data dall'esperienza. Inoltre, l'insicurezza del bambino può aumentare qualora egli fatichi a comprendere le sue dinamiche interiori e non sappia come rispondere all'adulto che lo interpella, se non fingendo.

Chiedendo il "perché" di una certa azione, gli adolescenti, al contrario dei bambini, tendono a non rispondere verbalmente in merito alle motivazioni, ma se provocati, si lasciano sfuggire piccoli segnali non verbali. Partendo dalla sua esperienza con gli adolescenti, il pedagogista Dreikurs ha ideato una forma comunicativa alternativa per tentare di capirle, che è costituita da domande specifiche e dall'osservazione del corpo del ragazzo per recepirne il feedback di risposta. Le domande cominciano sempre con l'espressione "potrebbe essere che ...?" e continuano con un'ipotesi di motivazione, a cui il soggetto può dare ascolto e rispondere a suo modo, manifestando piccoli segni di approvazione. Grazie a questa tecnica si può intuire se i comportamenti del ragazzo hanno radici chiare o sono un modo per attirare l'attenzione dall'educatore e dell'insegnate: in tal caso è utile il disinvestimento o comunque trovare strategie alternative coinvolgendo anche i pari per creare reazioni inaspettate. Secondo l'autore, questa modalità di porre le domande permette al ragazzo di sentirsi capito e di conseguenza sarà più propenso a collaborare.

Da queste domande, l'educatore dovrebbe saper stare nell'istante e controllare la propria comunicazione verbale secondo il soggetto e la situazione: le modalità più diffuse sono gli avvertimenti e i rimproveri, che sono finalizzati a dimostrare esplicitamente la gravità del fatto per evitarne la ripetizione, ma spesso implicitamente hanno anche l'obiettivo di indurre senso di colpa o vergogna. Infatti spesso nelle famiglie la disciplina è gestita "giocando sulla

sensibilità emotiva dei figli: si dice loro che fanno soffrire il papà e la mamma, che i genitori perdono la fiducia e la stima nei loro confronti”<sup>469</sup>.

Gli avvertimenti sono spiegazioni utili al bambino per comprendere cosa lo attenderà e a cosa porre attenzione se adotterà un certo comportamento e perseguirà un determinato obiettivo, in modo tale da renderlo cosciente dell’importanza della sua capacità decisionale nell’agire, che determina certi effetti.

Esistono molti contenuti e modi differenti di rimproverare, tanto che in alcuni casi, il dialogo tra adulti e bambini diventa una discussione animata da pianti e urla, ma inefficace nella risoluzione il problema, perciò psicologi e pedagogisti hanno svolto numerose osservazioni e ricerche per poter offrire consigli migliorativi nell’esercizio coerente dell’autorità. Il rimprovero comunque rimane una punizione utile, non annulla il senso di colpa del bambino, ma lo stimola a riflettere sulla propria responsabilità.

Alcuni suggerimenti importanti per gli avvertimenti e i rimproveri riguardano il loro numero e la loro durata, poiché a volte l’adulto compie un numero esagerato di ordini, dilungandosi in discorsi moralistici e poco incisivi. Piuttosto sono preferibili discorsi brevi, chiari ed energici, dicendo il nome del ragazzo all’inizio in modo da attirare immediatamente la sua attenzione, e non quella di altri.

Ad esempio, è banale, ma non scontata, la constatazione che l’uso di termini negativi, soprattutto il “non” per indicare dei comportamenti da evitare, è controproducente per i bambini e li stimola all’infrazione: per questo è meglio “agire per ragioni positive (desiderio di riuscire) più che negative (timore d’una punizione)”<sup>470</sup>. Anche Pradel sottolinea la preferenza per il comando, rispetto alla proibizione, in modo che il bambino arrivi ad ubbidire “comprendendo e volendo personalmente”<sup>471</sup>, cioè aderendo al desiderio positivo che intuisce nel comando.

Oltre al “non”, è interessante soffermarsi sull’uso del “no”, con tutti i fattori del linguaggio del corpo annessi, poiché è chiaramente il segnale più forte del limite. Crepet suggerisce la linea educativa di “amministrare un «no» senza farlo diventare un «ni» e poi mutarlo in un «sì»”<sup>472</sup>, mantenendo la posizione presa, secondo la regola precedentemente stabilita insieme, e motivando la decisione. Saper dire con fermezza un “sì” e un “no” è una capacità davvero rilevante e non scontata, che va coniugata con la coerenza, la perseveranza e con “ferrea regolarità”<sup>473</sup>. Nuvoli li paragona alla “segnaletica orizzontale e verticale che guida l’educando

---

<sup>469</sup> Charmet G. P., *Ragazzi sregolati*, op. cit., p. 92.

<sup>470</sup> Renaud J., op. cit., p. 134.

<sup>471</sup> Pradel H., op. cit., p. 80.

<sup>472</sup> Crepet P., *L’autorità perduta*, op. cit., p. 36.

<sup>473</sup> Bueb B., op. cit., p. 23.

a non fuggire dalla sua responsabilità, a non ripiegarsi su se stesso, a non chiudersi in un calcolo utilitarista, ma a tendere al superamento di sé in un dono disinteressato e creativo”<sup>474</sup>.

In ultima analisi, le espressioni con il “non” e il “no” senza motivazione, non aiutano il bambino a percepire i confini delle sue azioni, anche perché “gli è più facile obbedire facendo qualcosa che imponendosi di non fare qualcosa”<sup>475</sup>. Le azioni più educative in questo senso, invece, hanno un accento positivo, cioè “spiegare, ma non discutere, non gridare e trasformare i divieti in suggestioni”<sup>476</sup>. Infatti Montessori afferma che “è affatto inutile contare sui rimproveri, sui discorsi persuasivi”<sup>477</sup>, ma è invece importante dire sempre un incoraggiamento, in modo che il bambino possa percepire la permanente stima dell’adulto.

Pradel porta il seguente esempio: “al bambino che torna a casa dopo la pioggia è meglio non dire «Vatti a cambiare le scarpe, lo esigo», ma è meglio «non vorrai mica raffreddarti e rischiare di non uscire per parecchi giorni! Sai bene quanto è fastidiosa la tosse: va’ a cambiarti le scarpe» Il bambino sarà così persuaso di ubbidire per il suo meglio e la sua maggiore utilità”<sup>478</sup>. La comunicazione verbale con la conseguenza naturale sarà più persuasiva e utile, in quanto mette il bambino nella condizione di comprendere il limite e gli effetti, di riconoscere che il consiglio del genitore tende al suo benessere e così si sente libero di ascoltarlo o no, ma comunque imparando. Al contrario la fermezza manca nel modo di “parlare in terza persona come se si avesse paura di rivolgersi direttamente al fanciullo...*Si* è la formula preferita dalle anime deboli che temono dire *io* e *tu*”<sup>479</sup>. Parlare direttamente con i bambini e con i ragazzi per rimproverare loro una condotta o chiarire una regola da seguire non è facile, dato che spesso il timore di ferire il loro animo scoraggia un dialogo concreto. Tuttavia, un dialogo sui loro comportamenti può diventare un’occasione per rinsaldare la relazione educativa, mostrando attenzione alle loro motivazioni, senza le quali, si rischia di giudicare le azioni con uno sguardo adulto e parziale. Il rimprovero può funzionare anche quando l’educatore riesce a usare l’umorismo, come consiglia Bueb, inteso come “l’osservazione serena e divertita di comportamenti sciocchi”<sup>480</sup>, perché non deride la persona, ma la accompagna con un sorriso di bontà e perdono. È un modo con cui l’educatore “guarda con comprensione le debolezze e gli errori di chi gli viene affidato”<sup>481</sup> e può alleggerirne la tensione, al contrario dell’ironia, che rischia di ferire l’altro.

---

<sup>474</sup> Nuvoli F., op. cit., p. 170.

<sup>475</sup> Renaud J., op. cit., p. 100.

<sup>476</sup> Ivi, p. 102.

<sup>477</sup> Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1970, pp. 329-30.

<sup>478</sup> Pradel H., op. cit., p. 81.

<sup>479</sup> Ivi, p. 74.

<sup>480</sup> Bueb B., op. cit., p. 26.

<sup>481</sup> Ibidem.

Anche Victor Frankl usa l'umorismo come mezzo per auto-distanziarsi, in quanto “ridere di sé implica infatti la capacità di vedersi e percepirsi diversi”<sup>482</sup> e anche poter vedere una situazione con una certa distanza e così non lasciarsene soffocare.

Una strategia interessante è comunicare “distogliendo il bimbo da ciò che dev'essere proibito: distoglierlo, cioè proporgli un'altra cosa interessante, invece di opporgli un rifiuto o un brusco divieto”<sup>483</sup>. Apportare una proposta alternativa è interessante perché consente al bambino di pensare e sperimentare altre possibilità, che se risultano maggiormente soddisfacenti e orientate al suo bene, rafforzano la fiducia nelle figure genitoriali. Renaud osserva che l'adolescente “cerca di riscattarsi...vi presta spontaneamente un servizio, non come autopunizione, ma per la gioia di far qualcosa di buono”<sup>484</sup>, ed è su questa volontà che si può puntare nell'accogliere l'altro nel suo errore e guidarlo autorevolmente a migliorarsi. Nel proporre un'attività e un'esperienza, si consiglia di avvicinarsi al bambino, guardarlo e chiamarlo per nome per farlo sentire soggetto preferenziale a cui dare fiducia. L'adulto, come l'allenatore sportivo, può spiegare al bambino cosa vuole che faccia, il come e il quando, in modo chiaro e breve, usando un tono di voce fermo ma gentile, sempre incoraggiando.

Nella sua opera “Genitori efficaci”, Thomas Gordon, psicologo di formazione rogersiana, ha elencato le reazioni genitoriali più comuni, tra cui le azioni di comandare, minacciare, consigliare, argomentare, giudicare, ridicolizzare, interpretare, rassicurare, elogiare, contestare e altre. Secondo Gordon, esse sono tutte errate perché non sono rispettose verso il bambino: o tendono ad offrire una soluzione al problema, o contestano le azioni dell'altro o le trascurano con disinteresse e indifferenza, mentre il bambino e il ragazzo necessitano di ascolto e di una comunicazione autentica. A Questo scopo egli afferma l'efficacia di tre strategie comunicative: l'ascolto attivo, il “discorso diretto” e l'attività di problem solving. Nell'ambito della comunicazione dell'autorevolezza, la metodologia del “discorso diretto”, cioè lo stile comunicativo che usa parole non perentorie, ma convincenti, è interessante perché il soggetto adulto si pronuncia in prima persona, assumendosi una responsabilità, senza minacciare. Il messaggio indiretto, ad esempio dire “vuoi andare a letto?”, non ha la forza di stimolare il ragazzo ad obbedire, mentre il messaggio diretto, ad esempio affermando “voglio che tu vada a letto” è molto più incisivo e chiarisce bene qual è il comportamento atteso dall'adulto.

L'azione di comunicare la punizione a un ragazzo è un momento delicato ma determinante, per questo il colloquio va anticipatamente preparato, per capire come impostarlo, chi partecipa, chi spiega la punizione, quale modalità di comunicazione adottare e con quali obiettivi

---

<sup>482</sup> Zorzi L., *Logoanalisi, atteggiamento filosofico e autoironia, Dasein*, n. 2, 2014, pp. 95-106.

<sup>483</sup> Renaud J., op. cit., p. 74.

<sup>484</sup> Ivi, p. 159.

personalizzati. Secondo Belotti e Palazzo, il dialogo e la narrazione sono aspetti molto importanti poiché la mera punizione rischia di “rappresentare una forma comunicativa vuota, uno schema ripetitivo, senza senso se, con il passare del tempo non è accompagnato da una precisa analisi dell’accaduto anche da parte del ragazzo”<sup>485</sup>. In questa direzione, “la correzione va fatta senza alzare la voce, senza gesti di rabbia”<sup>486</sup>, anzi, mostrando dispiacere e amorevolezza, in modo che il messaggio interiorizzato dal ragazzo sia “è necessario, l’hai meritata”, percependola non come attacco dell’educatore a sé, ma come appello alla giustizia. Infatti, Lambruschini nota che il ragazzo è in grado di distinguere l’indignazione e la collera dell’educatore: l’indignazione dirige il senso di colpa a un comportamento preciso, mentre la seconda è percepita come attacco critico alla sua persona. L’indignazione dell’educatore innesca una rabbia momentanea, ma non diventa disprezzo o abbandono del ragazzo, anzi, provoca l’educatore a riprendere il vero sguardo alla persona, oltre la sua condotta scorretta, accompagnandolo ancora di più nella ricerca del suo bene.

In seguito a una punizione, è importante che la comunicazione tra educatori e ragazzo continui, per ripartire insieme e far sentire al ragazzo la vicinanza dell’educatore, oltre gli errori e gli sbagli commessi, nel proseguire il progetto educativo.

Spesso il silenzio è molto più esaustivo e potente delle parole, poiché è presenza discreta che non toglie la fatica del vivere, ma sostiene l’autostima del bambino o ragazzo, in modo che possa affrontare meglio il rapporto con se stesso e con gli altri. Il silenzio è un aspetto della comunicazione, al contrario di come si potrebbe comunemente intendere, dato che le pause all’interno di un discorso hanno molteplici significati comunicativi, differenti a seconda del contesto e dell’intensità del rapporto tra gli interlocutori. Anche nella solitudine il silenzio assume un ruolo fondamentale, cioè diventa dialogo con se stessi, un modo di ritrovare gli aspetti più intimi e nascosti di se stessi, come forza, volontà, desiderio, bisogno, può aiutare a rendersi più consapevoli di sé. Se è vero che nel silenzio “si comprende l’uomo e il mondo, e che la parola è rumore che confonde”<sup>487</sup>, è interessante come un individuo può prendere maggiore coscienza di sé in un momento di isolamento dalla frenesia della quotidianità, ma non solo. Pati parla del silenzio come relazione che avviene in una “circolarità riflessiva”<sup>488</sup>, cioè che influisce positivamente anche nelle relazioni interpersonali, quindi può essere adottata anche comunicativa nella relazione educativa. L’educatore può trovarsi davanti al silenzio dell’educando senza sapere cosa dire e come stimolarlo a riprendere il percorso educativo: una

---

<sup>485</sup> Belotti G., Palazzo S., op. cit., p. 202.

<sup>486</sup> Renaud J., op. cit., p. 170.

<sup>487</sup> Andreoli V., op. cit., p. 182.

<sup>488</sup> Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, op. cit., p. 223.

possibilità interessante è stare vicini, ma lasciare che i pensieri suoi e dell'educando possano svelarsi interiormente e che nella lentezza possano trovare le parole per esprimersi. Secondo Cian il silenzio “può nascere da una posizione di difesa o da un senso di colpa o, addirittura, da un senso di diffidenza o di ostinazione o di rifiuto”<sup>489</sup>, quindi il compito dell'educatore è provare ad intercettarne la causa, stando in una prossimità fisica ed emotiva, e rispettare l'educando attendendo. Nuvoli afferma che “chi educa più che fare deve sapere aspettare”<sup>490</sup>, senza avere fretta di stimolare la crescita dell'altro nei tempi immaginati dell'educatore, perché comunque il tempo non è in mano nostra: ciò si collega alla capacità di avere pazienza.

Nella comunità, la comunicazione, in tutte le sue forme, è una questione che urge nella routine quotidiana, ma l'elemento fondamentale resta l'accoglienza e l'amore. Inoltre Bertolini propone la pratica autorevole del “linguaggio delle cose concrete”, cioè un modo di comunicare contenuti educativi attraverso azioni ed esperienze che l'educatore condivide con il ragazzo. Questa modalità sfrutta il fatto che “i ragazzi sono estremamente sensibili ai significati racchiusi nelle pratiche adottate nei loro confronti e più permeabili alla forza persuasiva del fatto che del discorso”<sup>491</sup>. Le “cose concrete” sono oggetti che mediano la relazione, che aiutano a decentrarsi dal proprio io, difficile da esprimere con chiarezza, e a convergere l'attenzione su qualcosa che interessa entrambi i soggetti. Il fattore importante è che l'educatore non imponga queste azioni ed esperienze a priori, ma che si metta in discussione con gli educandi per far crescere una proposta dall'incontro e dal dialogo, in modo da ascoltare i loro bisogni e desideri e andare loro incontro nel limite del possibile.

Oltre alla comunicazione verbale, nella relazione educativa sono determinanti anche gli aspetti non verbali, quali lo sguardo, il tono di voce, la gestualità, la postura e il movimento spaziale che, nello stile autorevole, sono segnali significativi che il bambino impara a cogliere e interpretare. Rossi afferma che “in sede educativa la comunicazione non verbale è capace di produrre o meno un determinato dinamismo formativo, cioè a dire che essa può giovare o meno a riscoprire e a tener desto un significativo rapporto interpersonale”<sup>492</sup>. In questo paragrafo analizzo alcuni degli elementi non verbali che sono fondamentali nell'autorevolezza.

Lo sguardo è il modo in cui un adulto si dispone nella relazione con il bambino e questo rivela la concezione che lui proietta sull'altro, come persona competente o limitata, di natura buona o cattiva: al diverso sguardo assunto dall'educatore, consegue una diversa modalità educativa di agire, stimolatrice o inibitrice, che varia anche per i fattori contingenti in cui si trova. Per

---

<sup>489</sup> Rossi B., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, op. cit., p. 61.

<sup>490</sup> Nuvoli F., op. cit., p. 141.

<sup>491</sup> Bertolini P., Caronia L., op. cit., p. 155.

<sup>492</sup> Rossi B., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, op. cit., p. 70.

Musaio l'educazione è anche uno "sguardo estetico", cioè disponibile a lasciarsi meravigliare dall'umanità che si manifesta, al contrario dello sguardo "puramente oggettivante" che si pone in modo presuntuoso e classificante verso la realtà, escludendo che possa avvenire una novità positiva. "Lo sguardo che educa è invece coinvolgente e coinvolto, è in grado di lavorare dentro il soggetto, è alimentato dal gusto della scoperta da parte dell'educatore"<sup>493</sup>, è quindi un'attività di svelamento, più che di attenzione visiva ad una concretezza, ed è anche in grado di "trasformare la relazione in un legame"<sup>494</sup>, cioè in un nesso più profondo. Joan Erikson, la moglie del noto psicologo, scrive che "proprio con gli occhi si comunicano la sollecitudine e l'amore, come pure la distanza e la rabbia. La crescente maturità non altera questa centralità degli occhi, giacché per tutta la vita i nostri rapporti sociali con gli altri sono centrati sugli occhi: è l'occhio che benedice e maledice"<sup>495</sup>. L'autorevolezza di fronte a un ragazzo si esprime con degli occhi vivi, non sempre rassicuranti, ma amorevoli verso quel che c'è di buono in lui e fissi per mostrargli che l'adulto maturo non sfugge al suo sguardo di sfida, ma è presente.

Per essere autorevole, l'educatore può cercare di curare alcuni propri caratteri non verbali: la voce in termini di volume, fluidità, inflessione e tono emotivo, la comunicazione facciale e posturale, in modo da apparire sicuri di sé e fermi nelle proprie affermazioni.

Il tono di voce migliore è quello fermo e cordiale, ma soprattutto non eccessivamente alto o basso: le urla spaventano i bambini e il sussurro li stanca e non è credibile. L'inflessione dovrebbe esser poco percettibile, dato che porre l'accento sui verbi o sulla spiegazione dell'azione trasmettono al bambino un'immagine impositiva o fragile dell'adulto, ad esempio nella frase "Voglio che tu vada a letto", non è utile usare inflessioni diverse per "voglio" o "a letto". Il tono emotivo, che riflette gli stati d'animo dell'adulto, è un altro aspetto della voce che è molto rilevante, poiché se tra parole e tono emotivo esiste un divario, il bambino percepisce i sentimenti in modo distorto. Coltivando un'attenzione particolare, quindi, l'adulto può essere autorevole, coordinando volume e tono emotivo, anche con le espressioni facciali, infatti il viso è una parte molto espressiva del nostro corpo, grazie allo sguardo e alla mimica, che accompagnano le parole.

La comunicazione posturale comprende i gesti, la posizione corporea, la distanza o il contatto. Se l'adulto muove le mani bruscamente per indicare dove andare o gesticola per la rabbia legata a un fatto, il bambino tenderà ad interiorizzare con paura la reazione adulta negativa, prima della consapevolezza razionale dell'azione e delle sue conseguenze. All'espressività gestuale è legata anche la posizione del corpo dell'adulto, che può amplificare l'emozione negativa,

---

<sup>493</sup> Musaio M., *L'arte di educare l'umano*, op. cit., p. 110.

<sup>494</sup> Ibidem.

<sup>495</sup> Erikson E. H., *I giocattoli dei bambini e le ragioni dell'adulto*, Armando, Roma, 1891, p. 37.

l'incertezza o la fermezza: nei primi due casi il bambino tenderà ad agire, accettando o cercando di ridimensionare la reazione, mentre nel terzo caso si sentirà più facilmente riaccolto e accompagnato in un dialogo educativo.

Relativamente alla distanza e al contatto fisico, l'adulto valuterà la propria posizione rispetto al minore in ogni situazione, considerando che “tenere una distanza troppo ravvicinata con un bambino può provocare in lui sensazione di grande disagio”<sup>496</sup> soprattutto nella comunicazione faccia a faccia. Nei momenti di disaccordo o di difficoltà è bene avvicinarsi a lui, magari di fianco, e fargli sentire la presenza rassicurante dell'adulto. Secondo Silberman e Wheelan, tre modalità di contatto fisico favoriscono la relazione di autorevolezza: i gesti come il colpetto sulla spalla o l'abbraccia trasmettono empatia, la carezza sulla spalla o sulla mano stimolano l'ascolto e aiutano l'educatore ad essere attento alle risposte emotive del bambino, e infine l'abbraccio da dietro è utile per calmare e contenere.

Nella comunità per minori, la comunicazione coerente è un fattore davvero basilare e urgente nella routine quotidiana, per il fatto che i ragazzi hanno veramente bisogno di un adulto sincero e responsabile con loro, visto che in precedenza hanno sperimentato relazioni con adulti poco competenti sul piano comunicativo-educativo. Per questo motivo l'educatore ha bisogno di lavorare su se stesso per imparare a concretizzare i propri valori con la dimensione relazionale e comportamentale, in particolare con i dispositivi e gli stili riguardanti l'autorevolezza, nella pratica educativa con i soggetti in difficoltà. Rogers chiama “autenticità” la postura ideale dell'educatore: l'essere “trasparenti e genuini nella relazione implica la capacità di stare in contatto profondo con se stessi, ossia coltivare un alto grado di coerenza e congruenza interna fra i tre livelli dell'esperienza organismica, della consapevolezza e della comunicazione”<sup>497</sup>. In questo senso, ogni educatore può coltivare il proprio mondo interiore, con stati mentali ed emotivi, con valori e desideri, e migliorare sempre più il proprio essere nell'accoglienza, nel dialogo aperto, nel rispetto dell'alterità, nella valorizzazione dei doni di ognuno e nella sperimentazione quotidiana di una “scommessa” verso i ragazzi, cioè dar loro fiducia e vivere pienamente il cammino di crescita insieme a loro.

In conclusione, la coerenza dell'autorità educativa si concreta nell'essere un adulto autorevole e autentico nella relazione con se stesso e con bambini e ragazzi in difficoltà che incontra nel proprio lavoro, grazie alla consapevolezza che “l'autorevolezza riscalda i passi, rende bella la strada, rende persuaso il cammino, rende più capaci di sacrificio quando è da fare”. Un educatore può dire e comunicare questa bellezza perché vive tutte le circostanze con la

---

<sup>496</sup> Silberman, op. cit., p. 98.

<sup>497</sup> Bruzzone D., op. cit., p. 104.

coscienza di essere amato in modo incondizionato e lasciando che questo si rifletta sulla vita dei suoi educandi, nella condivisione della domanda umana di felicità.

### **3.2.6. La ricerca di equilibrio**

“L’educazione comporta un incessante altalenante tra poli opposti. Madri, padri, insegnanti ed educatori cercano il giusto equilibrio tra guidare e lasciar crescere, tra giustizia e bontà, disciplina e affetto, fermezza e sollecitudine, controllo e fiducia – essi non cercano l’esatto punto di mezzo, bensì un punto di mezzo dialettico, perché gli opposti si condizionano reciprocamente e la loro sintesi riuscita costituisce le fondamenta della vera pedagogia”<sup>498</sup>.

In questa tesi ho cercato di tratteggiare un quadro più completo possibile delle sfumature psicologiche, pedagogiche ed emotive dell’approccio autorevole, in opposizione a quello autoritario e permissivo, calato all’interno della relazione educativa con i minori in difficoltà. A questo punto del lavoro, il mio intento è provare a compiere una ricapitolazione sull’autorità e sull’autorevolezza che ne deriva per comprendere meglio come questo stile educativo può essere interiorizzato e come stare in ricerca di questo “punto di mezzo dialettico”, identificato da Bueb, che è quindi uno spazio non neutrale, ma assiologicamente connotato, e non rigido, ma personalizzato.

Nella relazione con i minori, l’educatore cosciente della propria autorità è chiamato a prendere posizione nella modalità con cui esercitarla, infatti “l’autorità, trasformata in base al proprio vissuto, diviene allora la capacità di autorizzarsi da soli, di divenire artefici di se stessi”<sup>499</sup> e in seguito questa individuazione facilita la comprensione delle relazioni interumane. Quotidianamente, l’educatore autorevole si scontra con le tipiche degenerazioni dell’autorità, cioè l’autoritarismo e il permissivismo, nell’approccio proprio, dei colleghi e dei genitori dei bambini e ragazzi affidatigli, dato che nella società coesistono questi differenti modi di concepire ed esercitare l’autorità.

La pratica educativa nella visione laica assume un carattere per lo più professionale “forse perché teme che l’implicazione emotiva divenga sentimentalismo e possa portare a una dequalificazione del ruolo”<sup>500</sup>, ma da un certo punto di vista questa modalità lavorativa sarebbe semplice, poiché non costringerebbe l’educatore a mettere in gioco la propria umanità e la propria interiorità, anzi, censurandola e svilendo l’educazione a un mero “fare”. Al contrario, la posizione più autentica e allo stesso tempo difficile, è l’autorevolezza vissuta in uno sguardo profondo verso la persona nel suo essere e in un prendersi cura di se stesso e dell’altro con

---

<sup>498</sup> Bueb B., op. cit., p. 16.

<sup>499</sup> Ardoino J., *Educazione e relazioni*, Palomar, Bari, 1996, p. 35.

<sup>500</sup> Dumesnil F., op. cit., p. 70.

responsabilità, amorevolezza, coerenza e desiderio di bene: in pratica è un “essere”, prima che un “fare”. Prendendo coscienza di sé, della propria umanità, dei propri stati interiori, che siano cognitivi o emotivi, l’educatore può essere accogliente e dialogante, oltre che teso al bene del minore e perciò ogni incontro con l’altro è valorizzato da questa postura attenta e ferma. Colombo afferma che il lavoro di cura “richiede di sapere il senso e il peso di ciò che si sta facendo, che richiede delicatezza, perché ogni gesto risuona nell’altro”<sup>501</sup> e questo è positivo per ciò che di incredibile si può comunicare nella condivisione del percorso educativo, ma è anche la grande responsabilità di accompagnare con sensibilità e attenzione una vita che ha già sperimentato dolore e sofferenza di vari tipi.

Nel dibattito tra distacco e coinvolgimento emotivo, tra stile autoritario e permissivo, quindi, l’autorevolezza risulta essere la postura ideale dell’educatore che intende aprirsi all’altro e rapportarsi con lui in vista degli obiettivi educativi posti. La definizione delle modalità pratiche con cui l’adulto è autorevole, tuttavia, non si può pronunciare in un’opinione generale e sempre valida, ma va affrontata nell’esperienza e nelle situazioni educative concrete, in un tempo e luogo ben definito e nella relazione con quei particolari ragazzi. Questa è l’avventura che ogni educatore può vivere ogni giorno nella sua esperienza di lavoro con i minori, affrontando relazioni e situazioni difficili, fatti previsti e imprevisi.

Per ora, posso puntualizzare alcuni aspetti che connotano l’autorevolezza e che non possono mancare in una relazione educativa che vuol essere accompagnamento all’autonomia e all’autodisciplina. In questa cornice, la disciplina “non va intesa solo come conoscenza, accettazione e sottomissione a un determinato ordine esterno di regole, ma come impegno nel concordare ed osservare norme di scambio e interazione: in questo modo ha una funzione non soltanto strumentale per la comunicazione nel gruppo, ma anche formativa”<sup>502</sup>. A favore della disciplina, ho citato alcuni passaggi di Bueb, autore di “Elogio della disciplina”, di Lambruschini, e di altri pedagogisti che ne hanno riconosciuto l’utilità al fine di stimolare la crescita integrale del soggetto, a livello fisico, psicologico, morale e sociale.

La finalità dell’autorevolezza, cioè la libertà, non va confusa con il lassismo, in quanto quest’ultimo si fonda sullo spontaneismo dell’educando e su un approccio adulto indifferente, mentre l’educazione autorevole prevede l’accompagnamento di un adulto né indifferente né onnipotente, ma come presenza che affianca l’educando e interviene in caso di bisogno.

---

<sup>501</sup> Colombo G., Cocever E., Bianchi L., op. cit., p. 26.

<sup>502</sup> Rizzo F., op. cit., p. 49.

Altre dimensioni strettamente correlate all'autorevolezza sono la sfera morale e valoriale dell'educatore, che influenza il suo essere, oltre alla relazione, che va costruita e curata nel tempo, e alla comunicazione coerente nei suoi vari canali e livelli.

Dopo aver riflettuto sui fondamenti dell'autorevolezza del singolo educatore, mi sono chiesta cosa permette di concretizzarla efficacemente in un servizio educativo, quale una comunità per minori, dato che spesso lo stile educativo e il sistema di premi e punizioni nascono nell'esperienza contingente in cui l'educatore si trova, ma rischiano di non essere incisivi nella vita del ragazzo e della comunità, se non sono condivisi. In una comunità in cui manca questa linea disciplinare a livello pedagogico ed educativo, diventa più difficile educare gli ospiti a sperimentare le conseguenze dei propri atti e poter imparare l'autocontrollo come fondamento per convivere con le altre persone. Partendo dal presupposto che la trattazione pedagogica in merito dell'autorevolezza non è particolarmente ricca e che non è facile conciliare i vari approcci dei singoli educatori, auspico che l'équipe pedagogica di ogni servizio educativo possa mettere a tema questo argomento. Il confronto, all'interno dell'équipe, sui dispositivi pedagogici e sugli stili relazionali, oltre che sui premi e sulle punizioni, può stimolare la progettazione e l'adozione di un modello teorico e pragmatico comune, che sia coerente ai fini educativi prestabiliti, ma che sia anche flessibile con i ragazzi.

Concludo con la frase che Pradel ha scelto per il retro del suo libro "Ubbidienza e comando":  
"Avete visto forse una farfalla al momento in cui esce dal suo bozzolo: è grossa, gonfia di linfa; l'involucro della crisalide è stretto; attraverso l'apertura praticata, l'insetto mette fuori due zampine che si agitano e fanno degli sforzi. Se, credendo di mostrarvi compassionevole aiutandola, le facilitate l'uscita con un piccolo colpo di forbici, la farfalla leverà verso di voi gli occhi riconoscenti, ma resterà con le ali pietosamente ripiegate, incapace di muoverle e di spiccare il volo. Gli sforzi che avrebbe potuto fare per rompere l'involucro, avrebbero bagnato di sangue le sue ali inerti e portato la vita su tutta la superficie. Ora, essa, con le ali morte e la speranza fallita, morirà per colpa vostra, che le avete risparmiato lo sforzo"<sup>503</sup>.

---

<sup>503</sup> Pradel H., op. cit.

## LE INTERVISTE

Intuendo la rilevanza pratica dell'autorevolezza e visto che il mio bagaglio di esperienze personali nel campo educativo è limitato ai tirocini universitari e a qualche lavoro di breve tempo, ho pensato di approfondire la tematica della mia tesi con persone che lavorassero da vari anni nel campo dell'educazione con minori in difficoltà. Questo capitolo contenente le interviste, quindi, è finalizzato a delineare in che modalità, dall'interno dell'esperienza, l'educatore può essere autorevole, che cosa lo anima e lo aiuta a mantenere questa postura amorevole e ferma, che gli consente di essere più saldo e meno vulnerabile ai rischi emotivi di burn-out o patologie.

Ho individuato due figure educative, che a mio avviso sono autorevoli: Mauro Monti, preside di due scuole superiori, collocate a Piacenza e Fiorenzuola, e Alessandra Tibollo, coordinatrice pedagogica della comunità educativa "K<sup>2</sup>" di Montale, in cui ho svolto l'esperienza di tirocinio della Laurea Magistrale. I due intervistati presentano, oltre ai differenti settori lavorativi, caratteristiche diverse in merito all'età e al background della formazione universitaria: Mauro Monti (61 anni) si è laureato in filosofia a Milano mentre Alessandra Tibollo (36 anni) in Scienze dell'Educazione a Piacenza.

La mia attenzione si è concentrata, quindi, sull'autorevolezza nel mondo scolastico, in cui il preside ha l'autorità e si rapporta con i ragazzi indisciplinati segnalati dai professori, e nella comunità educativa, in cui la coordinatrice è la referente dell'équipe pedagogica, che si occupa di accompagnare i minori allontanati dalla famiglia d'origine. Entrambi hanno maturato negli anni una certa esperienza nelle strutture educative in cui lavorano, e ricoprono un ruolo di autorità in rapporto con altre persone e gruppi di persone, tra cui anche i minori, cioè ragazzi provenienti da ambienti familiari disagiati e con difficoltà di vario genere, di apprendimento piuttosto che relazionali.

In collaborazione con il professor Pierpaolo Triani, ho quindi preparato sei domande che intendono far emergere, a partire dal tema della tesi, degli aspetti pratici legati all'approccio autorevole che hanno sperimentato su di sé e su come loro lo ripropongono ai loro educandi, tramite dispositivi e stili relazionali. Ho distinto nettamente la proposta pedagogica, con i dispositivi e gli stili, che viene attuata nel servizio in cui lavorano e quella che loro credono preferibile ed efficace. Infine, per aiutarmi ad entrare nell'ottica del loro lavoro educativo e per capire meglio come si può essere consapevolmente autorevoli nella relazione, ho chiesto anche di raccontarmi qualche situazione educativa o episodio significativo.

Ho svolto l'intervista a Mauro Monti e Alessandra Tibollo seguendo l'elenco di domande sotto riportato e registrando le loro risposte, al fine di sbobinarle in modo integrale in un secondo momento e poterle analizzare con calma e precisione. Con Mauro Monti mi sono limitata a porre le domande preparate, mentre ad Alessandra ho posto alcune domande in più per approfondire meglio certi aspetti dei dispositivi e degli stili, che mi sembravano interessanti, data la particolarità del suo lavoro educativo con minori che convivono in un servizio residenziale. Da parte degli intervistati, credo che le mie domande siano state utili per soffermarsi sulla tematica dell'autorità e dell'autorevolezza, riflettere su se stessi e chiarirsi opinioni e modalità sull'approccio all'educando.

#### **4.1.Intervista ad Alessandra Tibollo**

Alessandra Tibollo è cultrice della materia e dottore di ricerca nel settore della Pedagogia generale (Education) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Ha lavorato in vari settori educativi, in cooperative sociali per i minori in difficoltà, in una comunità educativa e in altri servizi specifici. Nel 2009 ha aperto, insieme a Paola Gemmi, la cooperativa "Kairos Servizi educativi" a Piacenza e ha realizzato la comunità educativa "K<sup>2</sup>" a Montale, nella periferia di Piacenza, di cui è responsabile e coordinatrice pedagogica. Nel 2015 ha pubblicato il libro "La comunità per minori. Un modello pedagogico".

*1. Cosa intende in generale per autorità e autorevolezza? Cosa significa per Lei essere autorevole?*

*2. Come vede il rapporto tra autorità e autorevolezza nell'educazione?*

Per me in generale, l'autorità è un comando, un'indicazione che viene dall'alto, senza possibilità di replicare da parte del soggetto a cui si impone. È un atto di comunicazione univoca a qualcuno da parte di qualcun altro che si aspetta che questa venga eseguita, questa è l'autorità. L'autorevolezza invece è qualcosa di molto diverso, nel senso che, una persona in virtù di un fondamentale aspetto che nell'autorità non c'è, ovvero una relazione instaurata con il soggetto, dà un'indicazione operativa all'altra persona, e si innesca una discussione con l'altro soggetto, nel momento in cui l'altro non riconosce l'indicazione come un comando. In campo educativo è una cosa più marcata, segna una relazionalità aperta e flessibile tra più persone, ovvio che anche in campo educativo ci sono dei "comandi" che non sono discutibili, soprattutto in considerazione dell'età e dello sviluppo evolutivo del soggetto.

Diciamo che la differenza sostanziale fra dell'autorità e autorevolezza è la relazione che si instaura con l'altro, nella posizione che i due soggetti occupano l'uno per l'altro e il significato che danno le parti alle reciproche posizioni che loro possono occupare all'interno della relazione. Diventa assolutamente, straordinariamente, secondo me, importante in campo educativo, che sia un educatore professionale o che sia un genitore, intessere una relazione positiva, partecipe, attenta. Certo tutto questo è molto più difficile, nel senso che dare e impartire un comando in maniera autoritaria, forte, diventa molto semplice, nel senso che a ogni comando ci si aspetta o un'accettazione e quindi l'esecuzione del comando oppure, sicuramente, se così non sarà, ci sarà una punizione. Con l'autorevolezza non è così semplice, poiché la meccanicità degli eventi e la loro rappresentazione è molto complessa. In realtà si hanno molti più vantaggi a usare quest'ultima posizione, poiché pur essendo faticosa, nel tempo si riesce davvero a costruire relazioni forti e significative, diventa l'unica strada per realizzare un mandato educativo. Anche perché sembra banale, ma si può obbedire a un comando senza in realtà ritenerlo corretto per sé, e quindi mettere in atto una serie di filtri, di scappatoie che sono ancora più pericolose perché sono realizzate all'insaputa del soggetto che impartisce il comando. Nella relazione autorevole invece se il compito non è realizzato fino in fondo o viene disatteso il ragazzo può trovare lo spazio e la fiducia necessaria affinché non si chiuda in se stesso e possa comunque comunicare con la figura adulta e avere fiducia nella sua capacità di affrontare insieme a lui gli errori, le difficoltà attraverso un confronto che, al di là dei provvedimenti che si possono prendere per la trasgressione effettuata, si trasforma in una presenza attiva costante e continua dell'adulto accanto a lui.

### *3. Ha avuto un particolare educatore o maestro autorevole?*

Sicuramente sì, penso prima di tutto all'interno della mia famiglia. Nel senso che non mi è mai successo che mi venisse dato con autorità un ordine, o un messaggio educativo particolare, sicuramente l'ho imparato fin da piccola all'interno della famiglia. E sono stata molto fortunata anche in campo scolastico, perché devo dire che dalle elementari fino all'università ho incontrato parecchie figure di maestri autorevoli che mi hanno consentito di sperimentare una relazione importante e significativa con loro, al di là del mero piano accademico o del differente ruolo che ci legava. E mi sono sentita sempre accolta e spronata a sperimentare all'interno di questo tipo di relazione. Alcuni di loro, con competenze anche personali, mi sento di dire, diventano veri maestri di vita. E in questo modo, mi sono sentita libera, forse intuitivamente, per imitazione intendo, di realizzare io stessa questo tipo di relazione con i ragazzi nel momento in cui sono diventata io educatrice. Se posso dire, questo modo di essere e di fare nella relazione,

mi ha portato a costruire davvero un ponte fra me e i minori, soprattutto quelli più difficili, che è davvero un ponte che porta a veri e propri cambiamenti nell'altro e questo mi fa piacere. I genitori o altre figure educative con cui mi trovo spesso a dialogare credono che il messaggio spiegato in modo autorevole, e non autoritario, possa rendere meno forte il messaggio in sé, mentre in realtà il messaggio è amplificato, se è vissuto all'interno della relazione stessa, in cui tutti due i soggetti, certo, sempre in relazione all'età, si riconoscono all'interno di una relazione di senso, di significato, e aldilà dei ruoli che ovviamente non sono simmetrici, però anche nell'asimmetria avviene uno scambio comunicativo importante, e in qualche misura i ragazzi questo lo capiscono, in quanto riescono nel tempo a fidarsi della relazione stessa. A volta è una prova continua! I ragazzi conoscono i ruoli all'interno delle relazioni e loro importanza, ma se comprendono che anche loro vivono dentro la relazione e ne sono attori partecipi diventa sì una relazione fondamentale, anche quando ci sono alcune criticità.

*Verissimo quello che hai detto sui maestri e penso anch'io che i ragazzi lo vedono. Vedono una figura di cui aver fiducia, con cui relazionarsi per tutto, per esprimersi, in caso di bisogno. C'è una certa libertà...*

Infatti, possono e devono sentirsi di esprimere loro stessi anche in senso negativo, nel senso che noi adulti non dobbiamo temere i comportamenti negativi o conflittuali dei ragazzi, ma saper interpretarli, comprenderli e innescare cambiamenti, che non significa accettarli passivamente, tutto il contrario. C'è molto da dire e da fare all'interno di una relazione educativa. Infatti, ad esempio non credo venga sminuito il ruolo dell'adulto quando si dice "questa cosa non la so", "ho capito male", "mi sono sbagliato", anzi in realtà fa diventare l'educatore davvero autorevole.

*Serve umiltà insomma. Su questo ho trovato delle opinioni diverse. Alcuni genitori a questo punto chiedono "ma allora gli lascio fare tutto?". Nel dare un consiglio, hanno paura che non venga seguito, ma gli psicologi dicono che non c'è solo il vietare tutto e il lasciar fare.*

Questo periodo storico in effetti è particolare: si è passati da un sistema educativo fermamente autoritario a uno completamente lassivo, che non vuol dire autorevolezza. L'autorevolezza è tutta un'altra cosa, consiste proprio nel mandare messaggi chiari di quello che si può fare e di quello che non si può fare. Tra questi due punti, cioè "non lo puoi fare" e "lo puoi fare" ci sono mille sfumature di grigio, in cui l'adulto deve sapere stare, cioè semplicemente anche l'esserci in tutte queste sfaccettature. Oggi il mondo non è più quello del sistema educativo autoritario, quindi non è possibile utilizzare questo sistema oggi, oggi si deve stare, si deve essere nella

relazione anche quando si afferma che una cosa non la “si puoi fare”, questo vuol dire non chiudere al dialogo pur rimanendo fermi sul non poter fare quella particolare cosa. Intendo che quella cosa non la si fa comunque, ma rimango in ascolto di quelle che sono le tue esigenze, di quelle che sono le tue motivazioni, di quelle che sono le tue frustrazioni del non poter fare una cosa. Forse sono proprio le frustrazioni, sbagliando secondo me, che si cerca di evitare, i famosi “no”, proprio per evitare frustrazioni, ma nella vita ci sono e ci saranno i “no”, dappertutto e non preparare i ragazzi ad affrontarli è un errore, secondo me. Infatti, in vari casi, i ragazzi non sono in grado di affrontare fallimenti, delusioni, in tutto, a livello personale, nel lavoro, però insomma è importante invece dare degli strumenti per poterli affrontare.

*4. Parlando dell'educazione rivolta a ragazzi “difficili”, come li chiama Bertolini, ho analizzato dispositivi (come regole e punizioni) e stili relazionali, come porsi con accoglienza, coerenza, eccetera, per favorire l'autorevolezza. Ti chiedo: quali si usano oggi nel Suo servizio educativo? Quali sarebbero preferibili? E quali userebbe Lei?*

Parlando di stili educativi, io penso che, parlando soprattutto di ragazzi difficili, un atteggiamento accogliente, come dicevi, sia il primo elemento indispensabile. Mi sento di aggiungere ancora una parola al termine accoglienza, cioè di essere accoglienti in modo incondizionato, nel senso che i ragazzi che vengono da un tessuto familiare e sociale comunque fragile e problematico, si sentono già rifiutati da molti adulti all'interno delle loro relazioni, tendono a non includerli, ad allontanarli. Allontanarli dalla scuola, allontanarli dalle associazioni sportive, allontanarli dalle amicizie, da una serie di ambienti, dove sicuramente fanno fatica ad approcciarsi e a stare nel lungo periodo, ma questa modalità di espulsione, di allontanamento, è un momento ancora più difficile per il soggetto perché gli impedisce di guardare a quello che sono le sue positività. In qualche modo si pone l'accento su aspetti sempre negativi della persona, senza includerlo in un ambiente che possa accoglierlo soprattutto per le sue risorse. Credo che questa sia la parte in qualche misura più devastante, diventa ancora più devastante del disagio che accompagna le loro vite. Ci vuole uno stile educativo che si sostanzia con azioni vere e proprie e che testimoni l'esserci dell'adulto nella relazione che esprima il valore stesso dell'esserci: “tu puoi fare assolutamente tutto, ma comunque io rimango qua, dentro la nostra relazione, rimango accanto a te, rimango disponibile ad accompagnarti, a vivere con te la nostra relazione, aldilà che tu possa spaccare tutto e che tu possa fare uno dei gesti più negativi possibili.” Lo stile è quello di un educatore che sa riconoscere l'altro sempre come persona e come persona capace, aldilà di certi momenti in cui riconosco anche che non sei capace. Io educatore vedo una serie di cose che sai fare, sai darmi e sai di poter rappresentare

all'interno della relazione. Questo è sicuramente difficile sia per un professionista dell'educazione sia per un genitore sia per un adulto di riferimento. È chiaro che alcuni ambienti più di altri contengono situazioni assolutamente critiche e difficili, però credo che questo sia il punto di partenza, in special modo in strutture educative. Poi da lì, da questo punto di partenza, discendono tutta una serie di atteggiamenti e comportamenti che hanno molto a che fare anche con te come persona, oltre che con il ruolo che si ricopre. Ad esempio penso sia emblematico che questi ragazzi, non sfruttino solo lo spazio e il tempo strutturato ad hoc per l'ascolto per aprirsi e raccontarsi, ma ti cercano soprattutto nei momenti in cui non sei all'interno di un setting strutturato, predisposto, diciamo, nel senso che ti misurano realmente su questo, ti sfidano in queste situazioni e anche in questi momenti. Questo effettivamente spinge l'educatore, a doversi controllare, che vuol dire conoscersi veramente bene, perché nel momento in cui un soggetto comune "perderebbe la testa", l'educatore ha bisogno invece di calma e di tranquillità, di accogliere e riconoscere dentro di sé la rabbia che in quel momento il minore esprime e "restituirlo" al minore come un sentimento legittimo, attivando processi di riflessione. Tutto questo però presuppone, ripeto, una grande conoscenza di se stessi.

*Infatti la prima autorevolezza è quella con se stessi, ho trovato tanti spunti su questo e che è proprio la testimonianza. Già prima c'è un lavoro su di sé, infatti questo mi interessa molto.*

Assolutamente. Si parla tanto di supervisione costante ad esempio nelle professioni legate alla psicoterapia, e non so perché se ne parla pochissimo nelle professioni pedagogiche, ma l'educatore è assolutamente in prima linea nell'affrontare il disagio e a maggior ragione ha bisogno di essere guidato non soltanto da una supervisione pedagogica rispetto al proprio lavoro, quanto psicologica, rivolta a se stesso.

Più si ha la possibilità di essere aiutati a esprimersi e confrontarsi con se stessi, attraverso la guida di un esperto, più si lavora su se stessi e più si sarà in grado di spendersi davanti al disagio dei minori, e questo rafforza molto anche le sue competenze educative. Più siamo capaci di rimanere in ascolto e in contatto con noi stessi e più lo mettiamo in pratica anche nelle nostre relazioni professionali d'aiuto. Nel nostro lavoro si entra in contatto con una tale quantità di problemi, di sentimenti contrastanti, anche solo di eventi più o meno negativi che è indispensabile sapere come funzioniamo noi per primi davanti a questi avvenimenti per poter accompagnare i minori nelle loro reazioni davanti a ciò che capita loro, poiché loro sono spesso del tutto inconsapevoli o troppo consapevoli. L'aspetto formativo e di supervisione è fondamentale.

Per quanto invece riguarda l'altra domanda sugli strumenti: ce ne sono sicuramente tanti, secondo me, di autorevoli, piuttosto che di autoritari. Quello su cui spendo due parole in più, che è borderline fra gli strumenti autorevoli e autoritario è senza dubbio la punizione.

Qui ci sono davvero molte incomprensioni: secondo me un atto negativo compiuto non può e non deve essere ignorato o accettato tout court, richiede sempre una risposta dell'adulto nella sua immediatezza, quanto più veloce possibile comunque e chiarezza. La punizione però non è mai un atto rivolto alla persona, ovvero io ti punisco non perché sei una persona malvagia, cattiva o perché in qualche modo io voglia umiliare la tua persona, ma ti punisco perché hai compiuto un atto, un'azione che non è positiva. La stigmatizzazione della negatività non è su di te come persona, ma sul fatto che hai compiuto senza trascurare di compiere anche un'azione di ricerca di senso del significato e della comunicazione inconsapevole del tuo gesto. Secondo me, una punizione ha senso se conosci il messaggio comunicativo che il minore lancia con quel gesto e se conosci il tuo, ovvero se il tutto si spende all'interno di una relazione educativa. Escludendo naturalmente dal discorso minori con patologie particolari dove un sistema di premi e punizioni (più che altro mancanza del premio) rappresenta l'unica possibilità di costruzione di un percorso educativo possibile.

*Infatti è importante l'unione tra stili e dispositivi. Come punizioni mi puoi fare un esempio? Perché ce ne sono di molti tipi, quelle che sono più legate alla conseguenza naturale oppure il privare di qualcosa o quelle corporali.*

Escludo le punizioni corporali assolutamente dal mio sistema educativo e spero da quello di molti altri. Mi riferisco ovviamente all'esclusione di alcune attività che magari al minore piace svolgere, in una sorta di educazione alla reciprocità oppure al contrario alla programmazione di attività riparative.

Chiaro che i minori difficili provengono da un passato con un percorso educativo assente o quanto meno distorto e noi educatori ricominciamo da capo, pagando lo scotto di essere ovviamente gravemente in ritardo sulla tabella di marcia del percorso evolutivo....Le punizioni così come i premi sono qualcosa di molto particolare che va calibrato bene all'interno delle singole relazioni con i minori, dipende molto da noi e dai minori e da ciò che ci lega in termini di relazionalità.

*Quello sicuramente! È una domanda generale la mia, ti chiedo quale usi di più.*

Io cerco di usare di più il rinforzo positivo, dare alternative positive a ciò che non hai fatto e non voluto fare, più o meno consapevolmente. Inoltre, le punizioni date spesso e sempre uguali,

perdono di importanza, di senso, dovrebbero essere rare all'interno di un percorso educativo. Punire come sottrarre ad esempio solo quando è successo qualcosa di grave, usandola poche volte.

*Gli autori dicono che il momento della punizione è residuale, devi aver provato altre strategie. Vuol dire che si è arrivati ad un certo punto, ma non è facile anche capire a che punto sei, vedere quando è necessario.*

Sono d'accordo, non è facile, ma penso assolutamente che all'interno della relazione ci siano molti indizi, che in qualche modo aiutano a comprendere a che punto si è del percorso, certo, bisogna essere disponibili a leggerli. Lo stile educativo, ad esempio quello autoritario non si presta a una lettura attenta della relazione, se invece l'adulto è attento e ha una relazione profonda e autentica con il minore, spesso sono loro stessi a lanciare messaggi molto chiari sulla relazioni.

*Molti autori dicono che il minore chiede e ha bisogno proprio di un limite. Quindi ad un certo punto la punizione può anche marcare quello.*

Esatto. Assolutamente, sono molto d'accordo. Recentemente ho proprio vissuto questa cosa in comunità e mi sono resa conto che dare uno stop a certi comportamenti è importante. Ad esempio, un minore ha superato un certo limite d'azione nelle uscite e io mi sono decisa innanzitutto a dare uno stop e poi a demarcare molto obiettivamente qual era il limite suo come minore e il mio come adulto. In questo modo comunque ho dato a lui la possibilità di fermarsi a pensare ai comportamenti messi in atto e tentare di capire che dall'altra parte l'adulto è disposto a proteggerlo all'ennesimo grado, proteggendolo anche da se stesso. Questa scelta ha portato un risultato educativo pazzesco, visto che questo periodo ha acquistato maggiore consapevolezza di sé, l'impegno a scuola è triplicato, e ci sono state altre conseguenze positive. Come dicevi tu, questo ragazzo aveva bisogno che l'adulto, all'interno di una relazione di ascolto, e non autoritaria, gli stabilisse un confine molto chiaro, che evidentemente precedentemente non aveva avuto e questo gli ha consentito di abbassare la tensione. Quando un ragazzo deve controllare se stesso, perché non c'è l'adulto che lo controlla, può emergere un'ansia, un senso di non controllo altissimo. In qualche modo il minore è chiamato ad abbandonare la sua funzione di controllore di sé, senza averne fino in fondo i mezzi necessari, perché questa funzione è finalmente demandata all'adulto che lo accompagna, all'educatore. Se questa responsabilità è demandata a una figura adulta, il minore si sente contenuto, è meno

spaventato se ha davanti a sé uno spazio preciso in cui muoversi in libertà e quindi la sua ansia nei confronti della sua vita, si abbassa notevolmente.

*5. Mi potrebbe raccontare una situazione educativa in cui Lei è stato autorevole e una in cui non lo è stato? E come ha reagito l'educando nelle due situazioni? Una me l'hai già raccontata, se vuoi dirmene un'altra.*

Quella a cui facevo un breve accenno prima è quella sicuramente che ho vissuto più forte all'interno di una situazione di autorevolezza.

*E quindi il risultato è stato molto positivo.*

E il risultato è stato molto positivo. Naturalmente tutto però dipende dal momento evolutivo del minore. Immagino che quando si ha a che fare con i bambini piccoli, sia tutto un altro stile. Mi spiego, non ricordo l'autore, ma ho letto qualcosa sul sistema regolativo in campo educativo dove un autore sosteneva che ci sono regole che non è possibile discutere, come ad esempio non si mettono le mani nella presa della corrente, per dire, e altre regole, che sono assolutamente negoziabili, anzi dove il gioco educativo sta proprio nella discussione, nel dialogo e nel confronto che porta a percorrere una strada magari anche totalmente altra rispetto alla quale si era partiti. Il sistema regolativo chiaramente deve essere molto preciso e forte e circostanziale nei piccoli, e gradualmente ampliare il raggio d'azione del minore che si apre alla sperimentazione di nuove esperienze. Molto spesso nel servizio di scuola dell'infanzia, tra educatrici chiacchierando si diceva che oggi purtroppo capita il contrario: ci sono tanti bambini molto piccoli che fanno tutto quello che vogliono e minori più grandi che si trovano di botto, per una sorta di paura adulta proiettata a rispettare limiti inadatti alla loro età.

*Già dal nido! Non ci avevo mai pensato.*

All'interno dell'intervista, il primo e fondamentale elemento che Alessandra Tibollo evidenzia, nel lavoro educativo, è la relazione, cioè la costruzione di un rapporto di fiducia e scambio comunicativo con il ragazzo. Quando è presente una buona relazionalità, tutto è occasione di crescita, anche la discussione e la punizione, la quale non è vissuta come stigmatizzazione, ma come momento in cui distinguere ciò che concorre al bene del ragazzo da quello che devia da questo obiettivo primario. Inoltre sul tema delle punizioni, mi ha attirato il discorso sul valore delle proposte alternative, nei casi in cui è possibile e secondo il ragazzo destinatario, oltre che l'attenzione a insegnare qualcosa che magari per l'adulto è ovvio, ma che un ragazzo cresciuto in un ambiente familiare complesso, non ha appreso.

Alessandra valorizza l'autorevolezza come postura che apre spazi di dialogo e di azione: l'esempio concreto dimostra che, dal comportamento scorretto della ragazza, è partita una discussione sul limite suo e dell'adulto, che è stato tradotto in una decisa azione di ridimensionamento del suo raggio d'azione.

È interessante il fatto che l'intervistata sollevi la questione della formazione, in quanto credo che gli educatori necessitino di un sostegno psicologico, per non restare intrappolati dai meccanismi interiori, ma debbono essere aiutati a rielaborare esplicitamente i loro stati d'animo e le loro difficoltà nella relazione educativa con i ragazzi

#### **4.2. Intervista a Mauro Monti**

Mauro Monti si è laureato in filosofia presso l'Università Statale di Milano nel 1978, in seguito ha ricoperto per vari anni il ruolo di professore di filosofia e scienze sociali nei licei piacentini. Già preside della scuola superiore Mattei di Fiorenzuola, nel 2015 è diventato preside anche dell'ISII Marconi, ovvero Istituto Superiore di Istruzione Industriale, di Piacenza.

##### *1. Cosa intende per autorità e autorevolezza? Cosa significa essere autorevole?*

L'autorevolezza è qualcosa che dipende dalla consistenza della persona, cioè in un rapporto educativo, di questo mi pare parliamo, c'è sempre un io che sta davanti ad un altro. Diciamo che l'autorevolezza è la manifestazione della capacità di un io di riconoscere l'altro come significativo per sé. Mentre l'autorità è propriamente una funzione, è una funzione svolta che come credo dica la parola stesso, tende a far crescere, a far aumentare l'altro, quindi di per sé è una funzione positiva, direi, anche indispensabile dentro un percorso educativo.

##### *2. Come vede il rapporto tra autorità e autorevolezza nell'educazione?*

L'autorità è appunto questa funzione indispensabile alla crescita. Il fatto che l'altro che sta davanti all'autorità lo riconosca anche come autorevole sicuramente è un elemento facilitante, perché in mancanza di questo riconoscimento, l'autorevolezza, l'esercizio dell'autorità diventa più difficili e rischia di scivolare nell'autoritarismo del rapporto formale. In questo senso, non aiuta o fa più fatica ad aiutare.

##### *3. Ha avuto un educatore o un maestro autorevole?*

Sì, direi per grazia di Dio tanti. Mi sembra che, poi il fatto di aver avuto alcune figure autorevoli che mi hanno aiutato nella crescita è qualcosa che poi crea un'abitudine anche a continuare a

riconoscere nella propria vita figure che sono autorevoli e che aiutano appunto nel coltivare questa esperienza della crescita. Non sono necessariamente persone più grandi. Io comincio ad avere un'età senile, ecco, scopro che autorità o comunque occasione per crescere e per imparare, diventano o possono diventare persone più giovani di me. Credo che non accadrebbe se non ci fosse stato all'inizio l'esperienza di un rapporto con l'autorità. Ovviamente, poi se devo dire chi, mio padre e mia madre, sono sicuramente queste sono e credo che siano queste le prime figure autorevoli che svolgono funzione di autorità in un incontro. E poi sì, anche adulti, mi ricordo alcune figure di quando ero adolescente, sia nel mondo della scuola, come poi in altre esperienze tipo extrascolastico.

*4. Parlando dell'educazione rivolta a ragazzi "difficili", quali dispositivi (come regole e punizioni) e stili relazionali si usano oggi nel Suo servizio educativo? Quali sarebbero preferibili? E quali userebbe Lei?*

Si usano i più diversi, insomma. Vedo che, per esempio nella mia esperienza, il rapporto con i cosiddetti ragazzi difficili, è soprattutto un'esperienza con una certa utenza che nella scuola che dirigo, è soprattutto quella del professionale: difficile perché spesso ha alle spalle situazioni familiari difficili, fallimenti scolastici, rischio di dispersione e quant'altro.

Bene, la domanda era su quali dispositivi e stili relazionali preferirei, e come porli in essere.

Vedo che spesso vedo soprattutto i giovani insegnanti, quelli che hanno meno esperienza, cercano di utilizzare dispositivi molto basati sulla rigidità delle regole con risultati devo dire deludenti. Nel senso che la raccomandazione che io faccio sempre ai docenti giovani che arrivano, riconosco che non è facile, è quella di avere una capacità di variare la distanza, cioè non avere un modo sempre identico per stare davanti a una classe, ma essere capaci di mettersi in modo frontale, qualche volta di mettersi di fianco. La cosa decisiva è che si apre uno spazio di relazione e questa cosa non è garantito dalle regole: le regole possono, ammesso che si riesca a farle rispettare, creare condizioni perché possa scattare un rapporto, ma in realtà la cosa a cui mirare è quest'ultimo.

Quindi, stili e dispositivi troppo rigidi, troppo impositivi ed esterni, soprattutto con ragazzi che vivono il rapporto con gli adulti in atteggiamento costante di sfida, rischiano di ottenere l'effetto contrario, o al massimo se uno è molto "bravo", molto forte, se riesce a tenere sedata la situazione, come appunto si trattasse di, usando un'espressione che mi ha colpito, usato un insegnante in un consiglio di classe, come se si trattasse di "fare il domatore del circo". In realtà questo approccio è un approccio che tradisce, secondo me, la questione della relazione. La relazione è possibile in quanto io investo sulla positività dell'io dell'altro. Essere domatore vuol

dire che io ho la coscienza che ho davanti qualcuno che è inferiore a me, mentre stabilire una relazione vuol dire che io non solo ho qualcosa da valorizzare nell'altro, ma ho anche qualcosa da guadagnare nel rapporto con l'altro. L'altro è potenzialmente un bene, anche se si forma nella forma, spesso irritante, del ragazzo difficile, del ragazzo provocatorio.

Quindi bisogna, da una parte credere che l'altro non sia riducibile ai suoi antecedenti biologici, dice qualcuno, non sia riducibile alla condizione socio economica, al suo handicap, al suo essere uno con deficit cognitivo. Non ridurre l'altro alla somma delle sue componenti, ma ritenere che l'altro sia una persona, in questo senso, sia interessante per me.

E poi, cosa difficilissima, trovare chiave d'accesso a questa persona. Qui non c'è proprio una regola o un dispositivo, accade, a volte accade, vedo continuamente nei miei docenti, a qualcuno riesce più facilmente, qualcun altro fa più fatica, non è programmabile, è dentro i termini di una libertà. Che è quella che caratterizza il rapporto tra persone.

*5. Mi potrebbe raccontare una situazione educativa in cui Lei è stato autorevole e una in cui non lo è stato? E come ha reagito l'educando nelle due situazioni?*

Una cosa che è successa qualche tempo fa, mi aveva colpito, spesso la porto come esempio. Normalmente uno che fa il mio mestiere, adesso il preside, ma prima facevo l'insegnante, considera l'elemento positivo la vittoria, diciamo la riuscita come ad esempio portare uno che non vorrebbe studiare a completare un percorso di studi. Invece io ricordo con molta vivezza, che qualche tempo fa è successo che una ragazza, ad un certo punto, diciamo, provocata da certe cose che le avevo detto, che ha deciso di interrompere gli studi e di andare a lavorare. Faccio questo esempio perché a volte anche il segnale della riuscita, quindi dell'autorevolezza nella relazione, può venire perché accade qualcosa che tu non avevi previsto all'inizio. Quindi la cosa interessante non è, e in questo senso la considero un segnale di una relazione che ha funzionato, non è tanto che l'altro poi faccia quello che tu avevi in mente all'inizio facesse, ma il fatto che l'altro si mostri come un io che prende in mano la propria vita. Dice "Ho capito", come mi ha detto questa ragazza. "Ho capito che fin qui mi avete tirato e spinto, mia madre, voi, i miei professori, adesso è giunto il momento che io prenda in mano la mia vita". Questa cosa mi è rimasta come punto forte di esemplificazione del fatto che, adesso non so dire fino a che punto sia stato decisivo anche un ruolo, un autorevolezza, un'autorità esercitata nei suoi confronti, ma, siccome era venuta a dirlo a me, pensavo che c'entrassi. Mi sembrava di essere stato significativo nel prodursi di questa scelta, ed è interessante perché non era la cosa che avrei voluto in prima battuta farle fare. Però quando me l'ha detto, ho capito che era giusto quella cosa lì, per cui, succede anche questo, dentro l'imprevedibilità dello svilupparsi di un

rapporto. L'altro capisce qualcosa, ma nel momento in cui capisce, ne fa capire qualcosa anche a te. Direi che tutte le situazioni che sono invece di non autorevolezza sono quelle, molto più quotidiane, di fallimento di una relazione autorevole, quando io mi ritrovo strettamente a ribadire delle regole, ma capisco che queste cose non hanno centrato il cuore della persona.

Nel mio mestiere mi capita spesso, mi è capitato anche stamattina di andare nelle classi a fare predicozzi. A volte diventano l'occasione per un rapporto che diventa significativo, per un incontro tra persone e a volte rimangono predicozzi. Questa cosa, alla fine a pensarci è molto deludente, è molto frustrante, è un fallimento, ma che viene dal pensiero che ti sei fermato al livello di ruolo, che hai esercitato un ruolo e non ti sei messo in gioco in realtà come persona, che comporta, appunto, la logica di andare dentro pensando di dire una cosa, ma nel momento in cui la dici e registri una reazione della persona con cui stai parlando, ne scopri una di più interessante per te. Quando questo non succede, registro un fallimento.

Da questa intervista si evince come la postura autorevole sia molto interessante, grazie all'attenzione ai bisogni del ragazzo, non per un principio astratto, ma perché ne guadagna l'adulto, in questo caso il preside, in termini di comprensione e coscienza. Vedere nell'altro, quindi nell'alunno, qualcuno di significativo per la propria vita e quindi considerare il rapporto con lui una continua sfida positiva, è uno sguardo davvero desiderabile.

Mi stupisce anche la sua apertura all'imprevisto, come nel caso della ragazza che è andata a lavorare. Questo esempio mi ha fatto riflettere sul fatto che a volte l'educatore si focalizza su un certo obiettivo e spinge il ragazzo in quella direzione, per arrivare a una "vittoria", come la chiama Mauro Monti, ma in realtà l'educando è un progetto che non scriviamo noi, quindi è inutile volerlo progettare e rinchiuderlo in uno schema adulto. L'autorevolezza è questo: dare all'altro degli stimoli, sostenerlo, ma poi lasciarlo libero di operare una scelta e lasciare anche che cambi strada, dicendo un "no" a quello che l'educatore credeva essere il suo bene, come era ben evidenziato dalla metafora dell'educatore-giardiniere.

Inoltre si capisce che la sua autorevolezza non è unilaterale, ma circolare, come spiega Pati, in quanto il suo modo di dire i "predicozzi" non è vincolato a ciò che ha pensato di dire prima di entrare nell'aula, ma è influenzato dalla reazione dei ragazzi che lui osserva, lasciandosi anche stupire da loro.

## CONCLUSIONE

Il mio lavoro di tesi ha voluto analizzare l'autorità, nel suo significato più proprio e nelle diverse accezioni dai punti di vista delle diverse scienze sociali, e in seguito esaminare l'autorevolezza, come testimonianza di sé e prassi educativa fondata sull'unione tra dispositivi pedagogici e stili relazionali, all'interno del contesto educativo della comunità per minori.

La mia curiosità verso i temi dell'autorità e dell'autorevolezza è nata dall'osservazione, durante il mio tirocinio, dell'interessante modalità con cui gli educatori si ponevano nella relazione con i minori difficili, nella quale mi sentivo spiazzata e impreparata. In quel momento, tuttavia, non avevo idee chiare sull'autorevolezza poiché mi appariva un termine vago, ma si è chiarito sempre più durante il periodo di ricerca per questa tesi, grazie alla cornice teorica dell'autorità, alle indicazioni pratiche di molti libri e anche grazie alle interviste che ho svolto a Mauro Monti e Alessandra Tibollo.

Ora, tirando le fila della mia analisi critica, ho estrapolato una connotazione molto positiva dell'autorità, che in precedenza avevo considerato, in modo superficiale, per lo più legata al concetto di potere e di forza, e inoltre ho scoperto l'autorevolezza, come postura impegnativa ed autentica per la sua elevata valenza educativa e morale.

Lo stile autorevole può essere utile per ogni persona, dato che valorizza la singolarità di ogni soggetto, nelle sue doti e nelle sue aspirazioni, ed è ancora più interessante per l'educatore, costantemente provocato nella relazione con i ragazzi difficili. Infatti, secondo me, l'autorevolezza è la postura educativa ideale che unisce amore e norma, dispositivo e relazione, e inoltre riunisce le dimensioni più proprie dell'essere umano: la ricerca di senso, il limite, il desiderio di esserci, l'essere amato e l'amare, la tensione alla trascendenza, ecc. Tutte queste spinte interiori, che l'educatore non può estinguere nel suo lavoro a contatto con minori e soggetti in situazione di bisogno, lo rendono, anzi, più vivo e lieto nel camminare con loro, sostenuto dalla certezza che la relazione educativa non è solo un "dare" e "darsi", ma è calata in un percorso condiviso che tende alla realizzazione propria e dell'altro in una modalità autentica e arricchente per entrambi.

In primis, ritengo fondamentale la testimonianza dell'adulto autorevole, in quanto un ragazzo si lascia educare, quando è attratto dal modo di essere e vivere di una persona, naturalmente cosciente che anche l'adulto talvolta può essere incoerente e sbagliare.

A mio avviso, la disciplina è necessaria nell'educazione dei minori, come modalità autorevole di vivere, in particolare quelli che presentano difficoltà e problematiche di vario tipo, poiché assiologicamente connotata e tesa alla promozione del loro bene. Rimanendo nel discorso della

testimonianza, sono sicura che l'autodisciplina vissuta dall'educatore è già una prima condizione che favorisce l'accompagnamento educativo e grazie a questa, sarà più credibile nel delimitare possibilità e limiti al ragazzo. Mi hanno meravigliato le affermazioni di Bueb e altri pedagogisti che, nel loro metodo educativo, hanno valorizzato la disciplina, intendendola come regolazione fisica e morale, e non a scopo punitivo, in quanto ho preso coscienza del fatto che guidare i ragazzi difficili con criteri e valori precisi, li aiuta ad intravedere una buona qualità di vita, che pian piano possono voler vivere e quindi seguire. In questo tentativo, concordo con Alessandra Tibollo nell'importanza che ha l'unione tra dispositivi e stili relazionali, poiché quando c'è una relazione amorevole, il ragazzo è cosciente che può sbagliare, ma che non sarà abbandonato, anzi, sarà sempre riaccolto.

Riguardo ai possibili dispositivi che ho analizzato nella prassi educativa, sono persuasa che quelli più efficaci da adottare, in generale, sono le regole, distinte in vari livelli, gli avvertimenti, l'esplicitazione delle conseguenze logiche o naturali dell'azione e il rimprovero, umoristico o amorevole. Naturalmente, l'efficacia di questi dipende molto dalla modalità verbale e non verbale con cui l'adulto lo comunica al bambino e al ragazzo, oltre che dalla relazione instaurata con lui, per cui ripeto l'importanza della coerenza nell'ottica di un approccio personalizzato, quindi flessibile secondo le variabili presenti.

Concordo con la maggior parte degli autori che affermano la residualità delle punizioni corporali, soprattutto come consiglio ai genitori: io le considero un metodo da adottare solamente in casi estremi. Pensando alla mia infanzia, ricordo molti avvertimenti e solo un paio di sculacciate forti da parte di mio papà, accompagnate da un tono di voce più alto, in certe situazioni di continua disobbedienza. Quelle volte avevo capito di aver davvero esagerato ed è sempre stato seguito dal pentimento e dal ripristino dell'equilibrio della situazione, senza rancore verso il genitore.

Nel delineare gli stili relazionali più adatti nell'autorevolezza, ho scavato in molti atteggiamenti interessanti, nominati di frequente nel linguaggio formativo ed educativo, ma che avevo calato poco nella pratica. Ho così potuto stupirmi della ricchezza che accoglienza, rispetto, amorevolezza, fermezza, obbedienza, fiducia e coerenza contengono, intrecciando anche l'esperienza di queste posture nella mia vita. Infatti, scoprendo l'autorevolezza con tutte le sue connotazioni, mi sono stupita nel poter collegare queste caratteristiche a persone che mi hanno educata nel mio percorso scolastico ed educativo fino a questo momento. I miei genitori per primi, ma poi anche alcuni insegnanti e altri adulti particolarmente sensibili, mi hanno trasmesso fiducia, rispetto, amorevolezza, fermezza e coerenza, e per questo sono stati delle autorità per me, per la persona che sono oggi. Accorgendomi del loro esempio e di ciò che li

muoveva a guardarmi così, ho potuto riconoscere l'efficacia dell'autorevolezza sulla mia vita. Di conseguenza, gli stili relazionali descritti sono diventati desiderabili per me come persona e come educatrice: per me, nel senso che vorrei imparare ad essere autorevole con me stessa, accettando me stessa e la mia storia e ascoltando il mio desiderio, per poi essere più vera e autentica come educatrice. Infatti vorrei riuscire ad accogliere e rispettare gli altri nella loro alterità, essere amorevole e ferma nel richiamarli ad una vita eticamente fondata, obbedire a ciò che accade nella relazione con loro, porre in loro un'inestinguibile fiducia e comunicare, verbalmente e con il corpo, nel modo migliore. A questo scopo, sottolineo il fatto che sia per l'aspirante educatore che per l'educatore che già lavora in un ambito educativo, è essenziale una formazione che aiuti a conoscere se stessi e ad edificarsi come personalità autorevoli, che sappiano stare di fronte al disagio in modo umano e autentico, nell'accompagnamento personalizzato. L'educatore così formato, a mio avviso, può acquisire maggiore coscienza del proprio ruolo e potrà essere un'autorità, se imparerà ad abbracciare l'altro come persona degna di essere accolta e amata, e guidarla con autorevolezza alla realizzazione di sé

Insomma, nel redigere questa tesi, posso veramente affermare di aver riscoperto e rielaborato molti aspetti interessanti della mia vita passata e di aver compreso un po' più chiaramente come desidero essere nell'entrare nel mondo del lavoro. In conclusione, ora che sto terminando il mio percorso formativo universitario, voglio assumermi la responsabilità educativa verso altre persone, coltivando in me l'autorevolezza per vivere un significato vero nella mia vita!

## BIBLIOGRAFIA

- AAVV., *Giocabimbi. Divertirsi con lo sport*, Manuale per educatori sportivi, In dialogo, Milano, 2012.
- AAVV., *Orientamenti per la scuola materna*, 1991.
- AAVV., *Il coraggio di non essere perfetti*, Cittadella, Assisi, 1996.
- Adorno T. W., Frenkel-Brunswick E., Levinson D. J., Nevitt Sanford R., *La personalità autoritaria*, Edizioni di comunità, Milano, 1973.
- Agosti A., Guidorizzi M., *Cinema a scuola*, Erickson, Trento, 2011.
- Alberich E. (a cura di), *Educazione morale oggi: Atti del Convegno organizzato dalla Facoltà di scienze dell'educazione dell'UPS. Roma, 2-4 gennaio 1983*, LAS, Roma, 1983.
- Allport G. W., *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, Firenze editrice Universitaria, Firenze, 1963.
- Andreoli V., *L'educazione (im)possibile. Orientarsi in una città senza padri*, Rizzoli, Milano, 2014.
- Angeli A., *Classificazione delle comunità per minori*, Prospettive sociali e sanitarie, n. 6, 2002.
- Ardoino J., *Educazione e relazioni*, Palomar, Bari, 1996.
- Babolin L., Bartellini S., Figini C., Gabrelli G., Izzo G., Toffanin J. *Il sapere e il sapore. Le comunità di accoglienza per minori*, Ancora Arti Grafiche, edizioni Paoline, Milano, 2000.
- Barbanotti G., Iacobino P., *Comunità per minori. Pratiche educative e valutazione degli interventi*, Carocci editore, Roma, 1998.
- Barnao C., Fortin D. (a cura di), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*, Erickson, Trento, 2009.
- Bastianoni P., *Interazioni in comunità: vita quotidiana e interventi educativi*, Carocci, Roma, 2000.
- Belotti G., Palazzo S., *Genitori la sfida educativa*, Elledici, Torino, 2007.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Saggi Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2008.
- Benedetto XVI, *Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008.
- Bergoglio J. M., *Educazione Proposte per un'umanità nuova*, EMI, 2014.
- Bernardi M., Tromellini P., *La tenerezza e la paura. Ascoltare i sentimenti dei bambini*, TEA, Milano, 1996.
- Berne E., *Analisi transazionale e psicoterapia. Un sistema di psichiatria sociale e individuale*, Editrice Astrolabio, Roma, 1971.
- Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2000.
- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- Bocci G., Ceruti M., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1994.
- Bourcier A., *Per una nuova educazione morale*, Borla editore Torino, Torino, 1968.
- Braido P., *Il sistema educativo di don Bosco*, Società editrice nazionale, Torino, 1961.
- Brotto S., *Etica della cura. Una introduzione*, Orthotes, Napoli, 2013.
- Bruzzone D., *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma, 2007.
- Bueb B., *Elogio della disciplina*, Rizzoli, Bergamo, 2007.
- Calcerano L., Casolo F., *Educazione motoria e sportiva*, La Scuola, Brescia, 2003.
- Camisasca M., *Senza autorità non si può vivere*, Osservatore Romano, 2008.
- Carta dei servizi "Comunità educativa K<sup>2</sup>", Piacenza, 2013.
- Catalfamo G., *L'ideologia e l'educazione*, Milella, Lecce, 1985.
- Cera R., *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Chalvin D., Delaunay D., Lapra J. P., Muller J. L., Teboul J., Bussat F., *L'analisi transazionale. Guida pratica per dirigenti, quadri intermedi, professionali e tecnici*, FrancoAngeli, Milano, 1996.
- Charmet G. P., Riva E., *Adolescenti in crisi genitori in difficoltà*, FrancoAngeli, Milano, 1994.
- Charmet G. P., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Edizioni Laterza, Bari, 2011.
- Charmet G. P., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- Charmet G. P., *Ragazzi sregolati. Regole e castighi in adolescenza*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

- Colombo G., Cocever E., Bianchi L., *Il lavoro di cura: come si impara, come si insegna*, Carocci, Roma, 2005
- Cravero D., *Una speranza per i genitori. Le ritualità che rigenerano l'amore e che costruiscono la comunità delle famiglie*, Effatà Editrice, Torino, 2007.
- Crepaz P., *Educare alla pace ed alla cittadinanza attiva attraverso il gioco e lo sport*, Progetto Grundtvig Partenariati 2009– Sport per la cittadinanza attiva Vienna.
- Crepet P., *La gioia di educare*, Einaudi, Torino, 2008.
- Crepet P., *L'autorità perduta. Il coraggio che i figli ci chiedono*, Einaudi, Torino, 2011.
- D'Alessio M. D., *Verso la libertà e la responsabilità. Modelli, percorsi, strategie*, Morano editore, Napoli, 1996.
- D'Ambrosio C., *Psicologia delle punizioni fisiche. I danni delle relazioni educative aggressive*, Erickson, Trento, 2004
- D'Avenia A., *Troppa paura di dire "no". Questa è una cultura che non regge il fallimento*, La Stampa, 13 ottobre 2015.
- Debè A., *Crescere in un villaggio, l'OSEA di Reggio Emilia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2013.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Dewey J., *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1940.
- Donelli A., *I minori in Istituto*, pubblicazione del Centro Studi ESAE, Milano, 1965.
- D'Onofrio E., Trani A., *Minori in comunità: accoglienza, educazione efficace e professionalità*, Aracne, Roma, 2011.
- Dumesnil F., *Genitore responsabile, bambino equilibrato*, Edizioni San Paolo, Milano, 2000.
- Duska R., Whelan M., *Lo sviluppo morale nell'età evolutiva. Una guida a Piaget e Kohlberg*, Marietti, Torino, 1979.
- Educare in comunità: progetto educativo e qualità dell'intervento: atti del convegno Firenze, 30-31 marzo 1992.*
- Emiliani F., Zani B., *Elementi di psicologia sociale*, il Mulino, Bologna, 1998.
- Enciclopedia Filosofica, vol. 1, Bonpiani, voce Autorità, Milano, 2006, p. 918-24.
- Erikson E. H., *I giocattoli dei bambini e le ragioni dell'adulto*, Armando, Roma, 1891.
- Fabre N., *Questi bambini ci provocano*, Edizioni Scientifiche Ma.gi, Bergamo, 2001.
- Francesco I., *Omelia Santa Messa per l'inizio del ministero pietrino del Vescovo di Roma*, 19 marzo 2013.
- Frankl V. E., *Come ridare senso alla vita. La risposta della logopedia*, Paoline, Milano, 2007.
- Frankl V. E., *Teoria e terapia delle nevrosi*, Morcelliana, Brescia, 1978.
- Frankl V. E., *Un significato per l'esistenza. Psicoterapia e umanesimo*, Città nuova, Roma, 1983.
- Fromm E., *Avere o essere?*, Mondadori, Cles, 1981.
- Fromm E., *Dalla parte dell'uomo*, Astrolabio, Roma, 1971.
- Fromm E., *La disobbedienza e altri saggi*, Arnoldo, Milano, 1982.
- Gatti G., *Educazione morale etica cristiana*, Editrice ElleDiCi, Torino, 1994.
- Gauchet M., *Il figlio di desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e pensiero, Milano, 2010.
- Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Roma, 1988.
- Giesecke H., *La fine dell'educazione*, Anicia, Roma, 1990.
- Giussani L., *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano, 2005.
- Giussani L., *Il senso religioso*, Rizzoli, Milano, 1997.
- Giussani L., *Nessuno genera se non è generato*, Tracce, 1997.
- Giussani L., *Realtà e giovinezza. La sfida*, SEI, Torino, 1995.
- Gloton R., *L'autorità alla deriva. Una proposta di lavoro contro la paralisi della scuola*, Emme edizioni, Milano, 1975.
- Gordon T., *Genitori efficaci*, Edizioni La Meridiana, Bari, 2014
- Guardini R., *"Le età della vita"*, Feltrinelli, Milano, 2011.
- Horkheimer M., *Studi sull'autorità e la famiglia*, Unione tipografico- Editrice torinese, Torino, 1974.
- Iori V., Rampazi M., *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Editore Unicopli, Milano, 2008.
- Jeammet P., *Adulti senza riserva*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.
- Klein M., *La psicoanalisi dei bambini*, Martinelli editore, Firenze, 1970.
- Korczak J., *Come amare il bambino*, Luni editrice, Milano, 2013.
- Korczak J., *Il diritto del bambino al rispetto*, Edizioni dell'Asino, Firenze, 2011.
- Laberthonnière L., *La teoria dell'educazione e altri scritti pedagogici*, La Scuola, Brescia, 2014.

- Lambruschini R., *Dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1983.
- La sfida educativa. Rapporto – proposta sull'educazione*, Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana, Laterza, Bari, 2009.
- Mancia M., *Super-Io e Ideale dell'Io*, Edizioni il Formichiere, Milano, 1979.
- Mannheim K., Steward W.A.C., *Introduzione alla sociologia dell'educazione*, La scuola, Brescia, 1967.
- Mari G., *La relazione educativa: saggio introduttivo, antologia e schede didattiche*, La Scuola, Brescia, 2009.
- Maritain J., *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia, 1962.
- Maslow A. H., *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio e Ubaldini Editore, Roma, 1971.
- Maurizio R., Piacenza V., *Stanze di vita. Crescere in comunità d'accoglienza*, Guerini e associati, Milano, 2011.
- Mendel G., *Infanzia nuova classe sociale. Sociopsicoanalisi dell'Autorità*, Armando Editore, Roma, 1974.
- Milgram S., *Obbedienza all'autorità. Il celebre esperimento di Yale sul conflitto tra disciplina e coscienza*, Bompiani, Milano, 1975.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1970.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano, 2009.
- Musaio M., *L'arte di educare l'umano*, Vita e pensiero, Milano, 2013.
- Musaio M., *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2010.
- Nuvoli F., *L'autorità della libertà*, SEI frontiere, Torino, 2010.
- Pati L., Prenna L., *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini studio, Milano, 2008.
- Pati L., *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia, 1990.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1984.
- Peretti M., *La pedagogia della salvezza. Riflessioni pedagogiche sul pensiero di Georges Bernanos*, La Scuola, Brescia, 2008.
- Perico G., *Inchiesta sugli istituti per minori. Problemi e responsabilità*, Istituti di assistenza, n. 230, 1791.
- Pesci F., *Ragazzi inquieti. Storia, realtà urbane, valori giovanili*, Edizioni Universitarie Romane, Roma, 1996, pp. 113-129.
- Phillips A., *I no che aiutano a crescere*, Universale Economica Feltrinelli, 1999.
- Poli O., *Non ho paura a dirti di no. I genitori e la fermezza educativa*, San Paolo, Torino, 2004.
- Portera A., Böhm W., Secco L., *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*, Utet, Torino, 2007.
- Postic M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando editore, Roma, 2001.
- Pradel H., *Ubbidienza e comando*, Edizioni Paoline, Roma, 1958.
- Recalcati M., *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011.
- Renaud J., *Si deve dire di "no" ai figli? Amore e fermezza*, Elledici, Torino, 1992.
- Rizzo F., *Ragazzi in prova: la relazione educativa tra regola e incoraggiamento*, Edizioni Unicopli, Milano, 1997.
- Rogge J. U., *Quando dire no. Perché i bambini hanno bisogno di limiti*, il Saggiatore, Milano, 2001.
- Rossi B., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e pensiero, Milano, 2014.
- Rossi B., *Intersoggettività e educazione: dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1992.
- Salvato R., *Lo sport dimenticato. Per una teoria educativa*, Edizioni Anicia, Roma, 1994.
- Scurati C., *Punteggiature e discorsi. Fra esperienza educativa e riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1989.
- Skinner B. F., *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1970.
- Silberman M. L., Wheelan S. A., *Educare senza sentirsi in colpa. Responsabilità e autorità*, Armando editore, Roma, 2009.
- Spranger E., *La vita educa*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Steuel J., Spieker B., *Authority in educational relationship*, Journal of Moral Education, n. 29, 2000, p. 323-337.
- Tibollo A., *La comunità per minori: un modello pedagogico*, Franco Angeli, Milano, 2015.

- Titone R., *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Armando, Roma, 1974.
- Tramma S., *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2013.
- Trentini G., *Le voci dell'io e il concerto dei valori*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Triani P., Santerini, *Pedagogia sociale per gli educatori*, Milano, 2007.
- Triani T., *Sulle tracce del metodo. Educatore professionale e cultura metodologica*, ISU Università Cattolica, Milano, 2002.
- Volpi R., *Liberiamo i bambini. Più figli meno ansie*, Donzelli editore, Roma, 2004.
- Viganò Renata, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg: un'etica per la società complessa*, Vita e Pensiero, Milano, 1998.
- Viola F., *Concezioni dell'autorità e teorie del diritto*, Japadre, L'Aquila 1982.
- Watzlawick P., *Pragmatica della comunicazione umana*, Editrice Astrolabio, Roma, 1971.
- Zorzi L., *Logoanalisi, atteggiamento filosofico e autoironia*, *Dasein*, n. 2, 2014, pp. 95-106.