

**Luigi Minio**

***Scuola e Famiglia  
nella Formazione Umana***



## SOMMARIO

Premessa.....	7
<b>I. Educare, perché?.....</b>	<b>9</b>
1. Il senso della vita in natura.....	9
2. Il senso della vita nel contesto umano.....	11
3. Obiettivo dell'educazione.....	12
A. Trasmissione dei valori.....	15
a) Tabù.....	15
b) Pregiudizi.....	16
c) Valori.....	17
B. Modifica dei disvalori.....	18
a) Edonismo egocentrico.....	18
b) Cultura del posto, non del lavoro.....	23
c) Cultura dell'avere.....	26
d) Cultura mafiosa.....	27
C. Formazione all'autonomia.....	27
4. Protagonisti dell'educazione: Famiglia e Scuola.....	28
<b>II. La famiglia, fonte di vita o focolaio di nevrosi?.....</b>	<b>30</b>
1. Il principio del piacere e il principio di realtà.....	32
2. Il delicato problema della presentazione della realtà.....	32
A. La realtà presentata in modo non coerente.....	33
B. La realtà presentata come arbitraria.....	34
D. La realtà presentata come piena di pericoli.....	35
E. La realtà presentata come persecutoria.....	35
F. Le interazioni del bambino con la realtà veicolate dalla malattia.....	36
3. Ruolo della famiglia nella trasmissione della vita.....	37
A. Ruolo biologico.....	38
B. Ruolo psicologico.....	38
a) Carezza della figura materna.....	40
b) Rapporto materno inadeguato.....	40
c) Conflittualità nell'ambito familiare.....	41
C. Ruolo sociale.....	43
a) Capacità di godere del rapporto con gli altri.....	43
c) Rispetto degli altri e dei loro diritti.....	44

d) Graduale estensione dal contesto familiare a quello sociale della sicurezza nei rapporti.....	44
4. I figli: Nuove vite ancorate nel passato o proiettate nel futuro?	45
A. Figli in funzione dei genitori.....	45
B. Figli in funzione delle proprie aspettative.....	46
C. Figli in famiglie di stile patriarcale.....	46

### **III. La scuola, agenzia di nozioni o maestra di vita?.....47**

1. Funzione educatrice della scuola.....	47
A. Trasmissione di informazioni.....	48
a) Predisposizione all'apprendimento.....	48
b) Motivazioni dell'apprendimento.....	48
c) Resistenze all'apprendimento.....	49
d) Facilitazioni nell'apprendimento.....	49
e) Globalità dell'apprendimento.....	49
f) Maturità nell'apprendimento.....	50
g) L'apprendimento dell'apprendimento.....	50
B. Formazione di cultura.....	50
a) Burocrazia.....	51
b) Rigidità.....	51
c) Atteggiamenti corporativistici.....	52
d) Autoritarismo e perdita di potere.....	52
e) Esportazione dei conflitti.....	52
g) Uso dilettantistico della psicoanalisi.....	53
h) Dissonanza nei sistemi educativi.....	55
C. Avviamento alla realizzazione di sé.....	57
Orientamento educativo:.....	59
Orientamento scolastico.....	60
Orientamento professionale.....	60
Orientamento personale.....	60
Modalità degli interventi educativi: <i>Guidance e Counseling</i> .....	61
2. Dinamiche psicologiche nell'ambito della scuola.....	62
A. Incidenza dell'interazione familiare nel campo scolastico.....	62
B. Relazione alunno - insegnante.....	64
a). La relazione simmetrica.....	64
b). La relazione complementare.....	64
c). Relazione collusiva.....	64
C. Relazione scuola - famiglia.....	65
a). Triangolazione degli insegnanti.....	65
b). Triangolazione dei genitori.....	65
c). Relazione simmetrica.....	65

3. Identikit dell'educatore.....	66
A. Il suo modo di essere.....	66
a) Autenticità:.....	66
b) Diligenza.....	67
c) Gestione dell'EMOTIVITÀ.....	68
d) Gestione della SESSUALITÀ.....	69
e) Cultura dei VALORI.....	71
B. Il suo modo di relazionare.....	72
C. Il suo modo di trasmettere i contenuti di sua pertinenza.....	73



## **Premessa**

Il bambino che vediamo oggi sui banchi di scuola è l'uomo di domani; ad ogni educatore è affidata la responsabilità della sua serena integrazione nella grande famiglia umana.

Sarà un uomo sereno, pieno di gioia di vivere, onesto, giudizioso, affidabile?

Sarà un infelice, un drogato, un vizioso, un mafioso?

Il suo futuro è anche nelle nostre mani.

Siamo noi che gettiamo le basi della sua vita, più di quanto noi stessi possiamo immaginare.

Il bambino apprende nel contesto familiare modelli di relazione che tende poi a trasferire nel mondo esterno.

La scuola può confermare o modificare questi modelli di relazione.

La famiglia e la scuola rappresentano due sistemi interagenti: possono creare le premesse perché il bambino si realizzi nella vita o possono far emergere o cronicizzare disagi psichici che ostacolano il suo normale sviluppo ed il suo futuro inserimento nella vita sociale.

Nelle pagine che seguono ci soffermeremo su alcune considerazioni sul concetto di educazione e sulla funzione della famiglia e della scuola nell'assolvere a questo compito.

Gli argomenti sono affrontati dal punto di vista psicologico. La precisazione è necessaria perché, essendo la psicologia una scienza descrittiva, il discorso non può essere incentrato su consigli pratici da utilizzare nell'educazione dei bambini, ma sulla comprensione di ciò che avviene nel loro intimo e sulle conseguenze che questo può determinare nella loro vita di adulti.

La psicologia si limita a studiare le leggi che regolano il comportamento, creando i presupposti dell'azione educativa, nella quale dovranno intervenire anche considerazioni tratte da altre scienze.

Chi vi parla è un estraneo al mondo della scuola; è solo uno psicoterapeuta, un addetto, cioè, alle riparazioni di *guasti* che anni prima la famiglia o la scuola, in perfetta buona fede, hanno creato.

Se queste pagine riusciranno a scuotere qualche certezza e mettere in *crisi* qualche educatore, specie tra quelli più convinti di far bene, l'autore si riterrà veramente soddisfatto.

Egli, infatti, non pensa di avere nel cassetto la soluzione di alcun problema; attraverso una serie di riflessioni vuol solo invitare a non dare per sempre scontata la bontà degli interventi educativi fin ora messi in atto, visto che molto spesso gli effetti non sono quelli sperati.

Non è da mettere in dubbio la buona fede e lo zelo della maggior parte degli educatori; sono piuttosto le loro rigide certezze che impediscono di prendere atto della complessità e della problematicità dell'arte di educare.

# *I. Educare, perché?*

## **1. Il senso della vita in natura**

La vita, per la sua caratteristica di attività immanente e la sua capacità di autoriprodursi, rappresenta il grado più complesso e sublime di organizzazione della materia nel nostro pianeta. In essa ogni individuo costituisce un anello di una catena ininterrotta che, dalla prima apparizione sulla terra, è giunta fino a noi, permettendo la nostra stessa esistenza. I singoli esseri viventi hanno un loro ciclo vitale circoscritto nel tempo ed una loro conclusione, ma la loro scomparsa non rappresenta la fine di tutto: anche se l'individuo scompare, ciò che ha generato o prodotto resta e continuerà a vivere nella specie.

**Il singolo essere vivente non è quindi fine a se stesso: acquista un senso proiettato nella specie.**

L'individuo ha origine nel passato, ma non può fermarsi al passato; per non interrompere la catena della vita deve proiettarsi nel futuro.

Questa proiezione si attua in maniera diversa nelle singole forme di vita.

Nelle *specie inferiori*, le sapienti e sofisticatissime regole comportamentali vengono unicamente trasmesse attraverso il corredo genetico, senza bisogno di alcun rapporto, sul piano comportamentale, tra genitori e figli. Le farfalle nascono tutte orfane, poiché quando l'uovo si schiude, la madre che lo aveva depresso è già morta; eppure, ogni farfalla si comporta esattamente come la propria madre, la propria nonna o la propria bisnonna!

Andando *avanti nella scala animale*, notiamo forme di trasmissione che dopo la nascita, con modalità variabili da specie a specie, portano a modifiche o aggiustamenti comportamentali legati all'interazione tra il piccolo nato e gli altri membri del gruppo. Abbiamo un esempio quanto mai significativo nell'*imprinting* descritto da Lorenz fin dal 1935: un animale, nei primissimi stadi di vita, considera irreversibilmente come madre qualunque altro animale od oggetto in movimento col quale viene a contatto.

L'incidenza dell'apprendimento è molto più marcata negli *animali superiori*, come le scimmie, al punto che **una anomalia nel processo di apprendimento può condizionare tutta la vita**. A questo proposito sono di estrema importanza gli esperimenti condotti da Harlow nel Laboratorio dei Primati dell'Università del Wisconsin su scimmie neonate separate dalla madre.

Le ricerche, complesse e articolate, si sono protratte per diversi anni. In alcuni casi, le singole scimmie neonate venivano poste in un ambiente in cui vi erano due pupazzi, uno di spugna ed uno costituito da un reticolo di fili metallici. Le scimmie, potendo scegliere, stavano aggrappate al pupazzo di spugna, anche se il biberon col latte era attaccato al pupazzo di fili di ferro. Quelle che non

avevano avuto possibilità di scegliere ed erano vissute isolate col solo contatto del pupazzo di fil di ferro, da adulte, si dimostravano più ansiose, asociali e con notevole difficoltà nell'accoppiamento.

Se poi qualcuna di esse diventava madre, o ignorava completamente i piccoli o li maltrattava e qualche volta arrivava ad ucciderli. Cosa sorprendente, i piccoli, sebbene maltrattati, restavano fedelmente legati alle loro madri, tentavano ugualmente di giocare con loro e qualche volta riuscivano anche a modificare il comportamento scontroso delle madri stesse.

Con le dovute trasposizioni, questi risultati presentano una sconcertante analogia con quanto emerge nel corso delle psicoterapie: **le prime esperienze infantili sono determinanti nella futura evoluzione dell'individuo.**

## **2. Il senso della vita nel contesto umano.**

A differenza delle altre specie animali, l'essere umano non nasce con una programmazione genetica che lo renda capace di adattarsi all'ambiente in cui vive.

Il codice genetico dell'uomo attuale non differisce di molto da quello degli antenati dell'età della pietra, eppure la realtà gli chiede di adattarsi alla complessa vita culturale e sociale del Duemila.

Questo rende necessario, oltre ad una costante assistenza per la sua sopravvivenza biologica, ***un lungo processo interattivo ed educativo, prima che ogni nuovo essere umano possa adattarsi ed inserirsi a pieno titolo nel mondo sociale***

Vivere quindi, non significa seguire semplicemente la programmazione dettata dal proprio codice genetico, ma assimilare un codice comportamentale sconosciuto alla biologia e assimilato prevalentemente dal contesto in cui il bambino nasce e trascorre il primo periodo della sua vita: la famiglia.

Volendo ricorrere ad una immagine, si può paragonare la vita umana ad un albero da innesto: la pianta così come nasce ha solo delle potenzialità che si manifesteranno soltanto se vi si innesterà una parte di un'altra più evoluta ed in grado di produrre i frutti desiderati.

### 3. Obiettivo dell'educazione.

L'educazione, come oggi viene concepita, più che adeguare l'individuo ad una *norma* consacrata dalla tradizione, ha il fine di aiutarlo a raggiungere lo *status* di adulto ben integrato.

Le modalità educative passate consistevano nella trasmissione rigida di regole di vita e nel far sì che l'individuo si adeguasse ai modelli precedentemente sviluppati dalla società. Queste modalità trovavano una certa giustificazione nella stretta connessione con problemi di sopravvivenza, nella limitatezza negli scambi con contesti sociali differenti e nella conseguente lentezza dei mutamenti del contesto socio-ambientale.

Un tempo le notizie di quanto accadeva a Roma o a Parigi arrivavano a casa, filtrate dal padre che le aveva conosciute dal racconto di un viaggiatore! Oggi, sotto l'effetto dei mezzi di comunicazione di massa, in tempo reale, giunge in casa qualsiasi novità o moda da ogni parte del mondo.

Alcune analogie od esempi significativi possono chiarire meglio il concetto:

\* **Analogia con la scala del mondo animale.** La trasmissione degli schemi di comportamento tramite l'istinto è molto più rigida nelle specie inferiori, nelle quali, se le condizioni esterne si staccano da quelle che la natura prevede, l'istinto può portare a comportamenti autodistruttivi; se si tratta di condizioni ambientali avverse permanenti, la specie può anche estinguersi perché i singoli individui non sono in grado di elaborare comportamenti che permettano di adattarsi alle nuove situazioni. Salendo nella scala animale riscontriamo una maggiore plasticità, fino a toccare il massimo nei primati.

\* **Esempi tratti dalla psicopatologia.** Il comportamento assume una rigidità esasperata in molti stati patologici, come nella deficienza mentale, nell'autismo, nelle nevrosi ossessive, nell'ansia; è più plastico ed adattabile nelle persone normali.

\* **Esempi tratti dall'etnologia.** Nelle culture rimaste a livelli *primitivi*, la trasmissione degli schemi di comportamento è estremamente rigida. Troviamo un esempio negli aborigeni del deserto australiano, rimasti fermi a sistemi di vita dell'età della pietra; le condizioni ambientali pongono seri problemi di sopravvivenza ed è proprio la rigidità nella trasmissione delle regole di comportamento che permette di continuare la vita, da millenni, in posti dove un individuo civilizzato non riuscirebbe a farlo per più di qualche settimana.

\* **Esempi tratti dalla storia.** Nei periodi storici caratterizzati da maggiori difficoltà per condizioni di vita o per pericoli esterni, la trasmissione delle norme comportamentali è stata più rigida. Ricordiamo in Grecia la differenza tra Sparta e Atene ed a Roma tra il periodo repubblicano e quello imperiale.

\* **Esempi tratti da situazioni di emergenza.** Le leggi sono più rigide quando sussistono situazioni di pericolo; un chiaro esempio è il codice militare in tempo di guerra.

La rapida diffusione delle informazioni e il vorticoso cambiamento del contesto sociale fanno sì che la tendenza attuale si orienti verso una maggiore flessibilità nella trasmissione delle regole comportamentali. Si reputa più opportuno fornire le *informazioni* e gli *strumenti* perché l'individuo costruisca le regole di cui ha bisogno nel processo di adeguamento al contesto in cui verrà a trovarsi e di cui egli stesso sarà artefice.

D'altronde, non si avrebbe altra scelta; il contesto sociale in rapido mutamento renderebbe anacronistiche molte regole di vita repute oggi importanti, quando gli attuali bambini saranno diventati uomini.

Le conseguenze possono assumere direzioni opposte, dipendenti dal contesto in cui la trasmissione stessa avviene:

\* **Devianza**, che può sfociare nella antisocialità. Il rischio è più grande se il bambino non viene abituato a gestire in prima persona la libertà esterna che l'ambiente gli concederà.

\* **Originalità**, che può concretizzarsi nella creatività e contribuire ad un più rapido progresso e miglioramento della società, sempre a condizione che il bambino sia abituato ad usare la libertà in modo costruttivo.

Questa tendenza rende oggi il ruolo dell'educatore molto più difficile che nel passato.  
Consideriamo alcuni punti:

\* Si hanno meno certezze di prima e chi è convinto di averle denota una personalità rigida.

\* a causa dei rapidi cambiamenti, le istanze sociali non sono più univoche come un tempo; i vari ambienti recepiscono più o meno facilmente i cambiamenti e quindi coesistono sacche in cui vigono ancora i modi di pensare passati accanto a modelli che intendono capovolgere tutto e movimenti di riflusso che tendono a negare quanto già si reputava acquisito.

\* Le norme rigidamente introiettate creano un conflitto con il modo di pensare diverso con cui successivamente si entra in contatto; ne segue un costante disagio che può sfociare nella nevrosi o in disturbi più gravi.

\* Si rende, pertanto, necessario per ognuno mettere costantemente in discussione se stesso e il proprio modo di pensare, faticosamente acquisito.

\* \* \*

Volendo analizzare gli obiettivi dell'educazione, ci soffermeremo su tre aspetti che potrebbero costituire dei punti di orientamento per una corretta impostazione educativa.

A. Trasmissione di valori.

B. Modifica dei disvalori.

C. Educazione all'autonomia.

## A. Trasmissione dei valori.

Questa espressione ricorre spesso in campo educativo, tanto da dare l'impressione che tutti siamo concordi su quelli che debbono considerarsi valori da trasmettere. In realtà la situazione è molto più complessa.

Educare non significa indottrinare i bambini secondo le attuali idee degli adulti, ma metterli in grado di vivere adeguatamente in un contesto che loro stessi dovranno costruirsi, secondo una logica che noi ora possiamo solo ipotizzare.

L'attuale nostro modo di pensare è il frutto di una evoluzione durata millenni, ma è destinato ad essere, almeno in parte, superato da nuove idee.

E' difficile dire oggi quali saranno le idee che persisteranno come *valori immutabili* e quali saranno considerate frutto di un certo contesto.

Alcune riflessioni che prendono in considerazione termini come tabù, pregiudizi, valori, possono aiutarci ad inquadrare meglio il problema.

### a) Tabù.

Con questo termine, di origine polinesiana, connesso con la sociologia del pericolo e con una certa sacralità, intendiamo una legge non scritta che impone o vieta determinati comportamenti, pena mali gravissimi, oscuri e fatalmente incombenti.

Sebbene nel linguaggio corrente assuma una connotazione totalmente negativa, dobbiamo considerare il tabù un modo arazionale con cui una società si difende da qualcosa che percepisce vagamente, ma fortemente pericoloso e non arginabile con mezzi razionali.

Come tutti i sistemi di difesa arazionali, i tabù generalizzati indiscriminatamente, rischiano di coinvolgere e inibire comportamenti sereni e spontanei che, liberi di esprimersi, contribuirebbero al futuro benessere dell'individuo. In altri termini, i tabù, nel tentativo di difendere la società, rischiano di intralciarne la normale e positiva evoluzione.

Nell'interesse del bambino, l'atteggiamento educativo più equilibrato è saper leggere quali sono i messaggi utili al benessere sociale che il tabù vuole trasmettere e riformularli in chiave più coerente col modo di vivere attuale.

### b) Pregiudizi.

Secondo l'interpretazione di Allport, il pregiudizio è una forma di semplificazione cognitiva adottata a livello sociale per districarci più facilmente nel mondo che ci circonda.

Un esempio tratto dalla tecnologia ci aiuta a chiarire il concetto. Dovendo costruire un'apparecchiatura complessa, sarebbe estremamente laborioso costruire i singoli pezzi partendo dalle materie prime; si utilizzano i componenti prefabbricati che vengono assemblati, in modo da semplificare al massimo il lavoro. Allo stesso modo, di fronte a qualcosa che non conosciamo, applichiamo più o meno stabilmente, una idea preconcepita che ci eravamo precedentemente formata: se ci troviamo di fronte ad un inglese, un marocchino, un garzone di macelleria o un alto prelato, dei quali non conosciamo nient'altro, ci attendiamo comportamenti diversi, siamo portati a valutare in modo diverso comportamenti identici e noi stessi ci predisponiamo a reagire in modo diverso ai loro interventi.

Il pregiudizio, attraverso una selezione ed *etichettatura* delle informazioni che riceviamo sulle persone e sugli eventi sociali, ci evita di dover sottoporre ad analisi costante il nostro modo di pensare su di essi o, più in generale, su determinati aspetti della vita.

Più marcato è il coinvolgimento emotivo nei riguardi di determinati valori, più forte è la tendenza a filtrare le informazioni sulle persone e sugli eventi con conseguente discriminazione o giudizi categorici, che diventano particolarmente rigidi in condizioni di conflitto.

Se il pregiudizio ha una qualche funzione nel facilitare il rapporto con la realtà, il dare troppo spazio ad esso rischia di predisporre il bambino ad una rigidità mentale che intralcerà la sua convivenza sociale e l'adattamento alle situazioni nuove in cui immancabilmente verrà a trovarsi nel corso della vita.

## c) Valori.

Il termine *valore*, mutuato dal campo economico, indica quei costrutti ideali che hanno il significato di orientamento e di corrispondenza a norme assunte come valide. Essi rappresentano la sedimentazione delle conquiste più stabili che l'umanità è andata realizzando nel corso della sua storia e che vengono proposte ad ogni nuovo individuo che entra a far parte della realtà sociale.

È difficile distinguere quali valori debbano essere trasmessi come *perenni e immutabili* e quali sono il frutto di un determinato contesto sociale, validi in quel periodo, ma suscettibili di cambiamento al mutare dei presupposti che ne avevano determinato la formazione.

Ogni contesto sociale, per il fatto stesso di credere in determinati valori, è portato a considerarli *assoluti* ed a trasmetterli dogmaticamente come tali.

La società, però, costantemente si modifica, creando da sempre quel conflitto generazionale, testimoniato dal perenne rimpianto dei *bei tempi passati* da parte degli anziani: «*laudator temporis acti se puero*», direbbe Orazio.

Questa evoluzione, da sempre esistita, oggi è enormemente più rapida. Le novità che si riversano a getto continuo difficilmente possono essere serenamente vagliate, specie se il contesto ambientale non permette una certa elasticità mentale.

Non c'è da stupirsi se una parte della nuova generazione, non abituata ad un atteggiamento critico, di fronte all'anacronismo di determinati contenuti trasmessi come *valori assoluti*, sia portata ad una *reazione allergica* al termine stesso di *valori* e a slittare verso forme più o meno marcate di relativismo.

Indipendentemente dalla volontà dei genitori, il bambino diventerà adulto e si troverà nella necessità di dover interagire con una realtà diversa da quella nostra attuale, utilizzando modalità che noi non possiamo ora prevedere.

Operare nell'interesse dei bambini e dei giovani non significa doverli *programmare* per una vita organizzata a misura della nostra vita attuale, ma dar loro la serenità e gli strumenti perché siano **loro** ad organizzare la **loro vita** futura.

## B. Modifica dei disvalori.

Se è difficile poter prevedere quale evoluzione subiranno i valori che sono considerati tali attualmente, è relativamente più semplice prendere atto di alcune modalità di comportamento che attualmente consideriamo negative e non è affatto presumibile un cambiamento di tale giudizio.

L'educazione non può assumersi la responsabilità di trasmettere e perpetuare *forme di cultura* già percepite disfunzionali nel contesto sociale in cui si vive.

Spesso però si tratta di forme subdole che, pur eludendo la *presa di coscienza*, permeano il modo di pensare corrente; in altri termini, pur deplorando le manifestazioni antisociali che ne scaturiscono, coltiviamo, senza rendercene conto, il modo di pensare e di agire che predispone ed esse.

A solo titolo esemplificativo, non certo esaustivo, citiamo alcuni esempi:

### a) Edonismo egocentrico.

Una caratteristica della nostra attuale società sembra essere, specie fra i giovani, la ricerca del piacere immediato, a discapito dell'impegno e della progettualità nella vita. Fra i giovani di oggi, molti danno l'impressione di essere spregiudicati, viziati, irresponsabili, con la pretesa di essere solo soggetti di diritti, di dover avere tutto e subito, senza porsi il problema di quello che loro danno in cambio.

Esula dal nostro attuale intento l'analisi delle possibili cause; molte di esse certamente costituiscono il rovescio della medaglia del livello di benessere e di sicurezza sociale raggiunti. Possiamo ipotizzare, semplificando, le tappe come segue:

1. Una certa sicurezza dei posti di lavoro, la pensione, le mutue, le assicurazioni, pur coi loro limiti, hanno dato all'individuo e alla famiglia una discreta garanzia per il futuro.
2. La necessità di risparmiare per la vecchiaia, le malattie, gli incidenti non ha la stessa urgenza di un tempo, quando queste forme di assistenza non esistevano; si può quindi spendere la quasi totalità di quello che si guadagna.
3. La possibilità di ottenere rateizzazioni permette di avere subito quello che si desidera e di spendere quello che non si è ancora guadagnato.
4. Ne segue un consumismo esasperato e l'impressione di poter avere tutto e subito, senza quindi dovere aspettare che prima si guadagni.
5. Questo clima viene respirato dai bambini che spesso partecipano al consumismo degli adulti.
6. Analogamente all'esigenza negli adulti di conquistare e mantenere un certo *status symbol*, i bambini si sentono frustrati se non hanno lo zainetto firmato o i videogiochi che ha il compagno; gli adulti li accontentano per evitare loro frustrazioni e con la motivazione che i figli debbono avere quello che loro da bambini non hanno avuto.
7. I bambini recepiscono un messaggio semplificato in funzione del loro comodo: si può avere tutto e subito, basta frignare se i genitori oppongono resistenze.
8. Divenuti più grandi le loro attese non si limitano allo zainetto firmato e di fronte alla constatazione che la realtà non è così gratificante come si era fatto loro credere, evadono in forme di asocialità: i furti, le rapine e la droga ne costituiscono esempi.

In questo contesto - che noi adulti abbiamo creato - tentiamo di arginare le conseguenze parlando ai giovani di senso del dovere e di responsabilità, linguaggio che non trova in loro una risonanza adeguata perché dissonante con le impressioni che provengono dal contesto.

In realtà, come avviene in altri settori, noi continuiamo ad usare, in un ambiente radicalmente cambiato, un linguaggio strutturato in un contesto passato, solo nel quale poteva essere recepito.

Non vorrei gettare un sasso nella piccionaia toccando un argomento tanto delicato, quale il piacere e la sua ricerca.

Ci è stata tramandata dalle generazioni passate una profonda conflittualità tra l'atavica diffidenza per il piacere, consacrata dal detto popolare: *prima il dovere, poi il piacere*, e l'innato bisogno della ricerca del piacere stesso, caratteristica fondamentale dell'essere umano

Oggi, come già detto, questa conflittualità è esasperata per l'incoerenza dei messaggi che disorienta i giovani: ci si sente in dovere di far proprio - sia pure a livello puramente concettuale - l'antico adagio e nello stesso tempo, viziando i bambini col soddisfare i loro capricci ed esaltando costantemente il piacere come la meta più ambita, si comunica l'opposto.

Si aggiunga poi che la solerte soddisfazione di tanti capricci (collezioni di *Barbie*, zainetti firmati, giocattoli costosissimi ....), spesso potenziata da una malcelata competitività tra le famiglie, impedisce la formazione di desideri strutturati - che vadano aldilà dell'impulso del momento - e rende i bambini instabili, irrequieti e incontentabili. Anche le loro molteplici attività (mio figlio fa palestra, pattinaggio, piscina...) *costruiscono* bambini superimpegnati, con impossibilità di elaborare adeguatamente gli stimoli che giungono dall'ambiente.

Le conseguenze della conflittualità e dei messaggi incoerenti non sono state certo felici:

- Da un canto la tradizione, appigliandosi alla morale ufficiale e facendo leva sul dovere, ha ampliato questo concetto al punto di tentare di fargli invadere tutta la vita, a spese del piacere. Si partiva dal presupposto che la tendenza alla ricerca del piacere è tanto forte che, per quanto si cerchi di arginarla, si manifesterà sempre più del dovuto. Chi di noi non si è sentito ripetere: *La vita è sacrificio, La vita è lotta, «La vita è sofferenza La vita è una valle di lacrime?»* Logica conseguenza è stata una visione cupa della vita e il dilagare delle nevrosi, specie nei soggetti più fragili.
- D'altro canto, il bisogno di ricerca del piacere, enfatizzato dai *mass media* e frustrato dalle norme morali, sfocia spesso in una bramosia infantile, caotica e non finalizzata; ne deriva con frequenza il lasciarsi andare ad un edonismo egocentrico che, oltre a rendere l'individuo infelice, lo potrebbe far slittare verso forme di devianza; l'abuso di sostanze come la droga e l'alcool costituiscono un esempio tristemente attuale.

Se, abbandonando una certa ipocrisia, si assumesse un atteggiamento più lineare su questo argomento, forse il processo educativo farebbe più presa e la serenità dei futuri uomini se ne avvantaggerebbe.

Che oggi l'umanità non sia più disposta a soffrire per problemi di principio, è un dato di fatto; né si mostra molto sensibile al valore della sofferenza come fine a se stessa o per il suo significato espiatorio.

A mio avviso assumere un atteggiamento più lineare significa impennare l'azione educativa facendo leva proprio sul bisogno di ricerca del piacere, da tutti sentito, al fine di potenziarlo canalizzandolo in una direzione costruttiva; in altri termini ***allargare lo spazio e il tempo motivazionale*** per rendere il piacere più ampio, duraturo ed estensibile agli altri.

Potrebbe essere utile chiarire i tre aspetti:

### ***1. L'ampiezza del piacere.***

Perché il piacere sia pienamente vissuto è necessario che si assuma un atteggiamento critico di fronte all'impulso immediato; compito dell'educazione è di abituare a ponderare in considerazione i vari aspetti di quello che si vuol fare prima di passare all'azione, per evitare che, al venir meno di un eventuale motivo immediato e marginale, non ci si trovi scontenti della scelta fatta.

Volendo ricorrere a un esempio banale, se si vuole acquistare una macchina, non è sensato farlo impulsivamente, badando solo al colore, anche se è questo il primo aspetto che attira.

## ***2. La durata del piacere***

Nella ricerca del piacere, riuscire a proiettarsi nel futuro, in modo che una soddisfazione momentanea non pregiudichi un piacere più grande e duraturo. Non viene quindi proposta la rinuncia al piacere, ma di differire, quando è necessario, il soddisfacimento immediato per un piacere futuro più grande. In altri termini far prendere atto che a volte è più saggio ***rinunziare all'uovo oggi per avere domani una gallina che farà molte uova.***

Sempre in tema di esempi banali, se un dipendente al 27 del mese riscuote lo stipendio e lo spende immediatamente in cose futili, si ritroverà a doversi privare del necessario fino alla riscossione del prossimo stipendio. Avrà soddisfatto il piacere immediato, ma con notevoli svantaggi per il resto del tempo.

## ***3. L'estensione del piacere agli altri.***

Essendo l'uomo un essere socievole, la soddisfazione è più grande se si riesce a coinvolgere gli altri nel proprio piacere.

Non si tratta del dovere astratto di essere buoni e generosi con gli altri, ma di soddisfare uno dei bisogni fondamentali dell'uomo, base di ogni progresso sociale: superare la propria individualità egocentrica per sentirsi membri della grande famiglia umana e godere della gioia degli altri.

Nel luglio del 1956, mi trovavo a Parigi per passare un periodo di vacanza, finiti gli esami della sessione estiva all'università di Lovanio; passeggiando lungo la Senna, nei pressi di Notre Dame, mi soffermai a curiosare davanti ad una bancarella e fui attratto da un cartoncino con una scritta:

**Dividi il tuo pane, diminuisce.**

**Dividi il tuo tetto, resta lo stesso.**

**Dividi la tua gioia, aumenta.**

Trovai quelle parole perfettamente rispondenti al mio modo di sentire e dopo 40 anni le trovo sempre più vere.

Il principio vale anche nell'ambito familiare. Sono convinto che, se tanti genitori, più che sacrificarsi o stare in ansia per i figli, imparassero a godere del rapporto con loro, li farebbero crescere più sereni e trasmetterebbero un insegnamento di vita ben più efficace delle monotone e noiose paternali sul senso del dovere.

Il discorso fatto è di ordine puramente psicologico e pragmatico, non filosofico o religioso.

Lo proponiamo perché, a livello pragmatico, una motivazione agisce più efficacemente se si innesta su un bisogno in atto avvertito e se nel presentarla si usa un linguaggio consono al modo di pensare e sentire corrente in un determinato contesto.

Mi viene in mente un episodio accadutomi la scorsa estate.

Tornando a nuoto dall'isola di Capo Passero, mi imbattei in una forte corrente che mi spingeva verso il largo. Considerando anche la mia non giovanissima età e la poca perizia nel nuoto, dovetti faticare molto per non farmi trascinare e giunsi sfinito alla riva.

L'albergatore, un anziano pescatore a cui avevo raccontato il fatto, mi spiegò che in casi del genere è pericoloso opporsi alla corrente; bisogna parzialmente assecondarla, anche se si devia dalla direzione voluta, finché non si esce dalla corrente stessa; si riprenderà dopo più agevolmente la direzione prefissata. In termini di spazio, il percorso sarà più lungo, ma si risparmia di molto in termini di energia impiegata e si corrono meno rischi.

Fu quella per me una lezione di vita. Spesso non serve andare contro corrente aggrappandosi rigidamente a problemi di principio; è più utile assecondare le esigenze della persona, canalizzandole in direzione più costruttiva.

Orientando gli interventi sulla canalizzazione della ricerca del piacere, il compito è notevolmente facilitato per vari motivi:

1. Ci si **allea**, negli interventi, **con un bisogno** dell'individuo; non si interviene con una costrizione.
2. Quello che chiamiamo attualmente *dovere* si connota come un **piacere differito**, perché sia più pieno e duraturo.
3. Il dovere si presenta, non come imposizione arbitraria da parte di una volontà esterna, ma come una **esigenza della realtà per garantirci una organizzazione più piacevole della vita**.
4. Il dovere, visto come una esigenza della realtà, può essere più facilmente **sfronato da imposizioni inutili** e fine a se stesse.
5. Si trasmette una **concezione gioiosa della vita**.

***In questa prospettiva, il disordine non sarebbe più costituito dalla ricerca del piacere, ma dall'incapacità di realizzarne la soddisfazione in forma adulta e matura.***

## **b) Cultura del posto, non del lavoro.**

Vi è un concetto di cui, come per una tacita intesa, non si suole parlare: il significato del lavoro nella vita umana.

Sarà forse un misto di pudore, malcelato fastidio o il senso di colpa e la vergogna per essere vittime della più antica maledizione biblica: ... *maledetto sia il suolo per causa tua! Con affanno ne trarrai il nutrimento per tutti i giorni della tua vita. Spine e cardi farà spuntare per te, mentre tu dovrai mangiare l'erba dei campi. Con il sudore del tuo volto mangerai il pane ..* (GENESI, 3, 17-19).

I grandi filosofi della Grecia classica sembravano aver capito bene questo concetto ed avevano superato il problema dividendo nettamente gli uomini in due classi: quelli che avevano il dovere di lavorare e quelli che vivevano del lavoro degli altri.

Platone, nei Dialoghi, fa dire a Socrate che è impensabile il fatto che un individuo appartenete alla buona società, dia in sposa la propria figlia al figlio di un ingegnere (μηχανοποιός), anche se questi sia il costruttore di macchine da guerra che abbiano salvato la città. (PLATONE, *Gorgia*)

Né è più tenero verso i lavoratori nella Repubblica dove associa la canaglia e gli artigiani (τους φαύλους τε και χειροτέχνους) ed afferma che un uomo dabbene deve disprezzare il lavoro (PLATONE, *Repubblica* 3).

Aristotele estende il disprezzo, oltre che al lavoro manuale, al commercio, alle attività che oggi chiameremmo bancarie e a tutte quelle occupazioni che servono per guadagnare denaro. Per lui, il privilegio dell'uomo libero non è la libertà ma il diritto all'ozio, che ha come corollario il lavoro forzato degli altri: *Vi sono lavori che un uomo libero*

*non può fare senza degradarsi; per questo la natura ha prodotto una specie di esseri, gli schiavi, il cui corpo è destinato a soffrire per noi. (ARISTOTELE, Politica: id., Etica Nicomachea).*

Senofonte spiega il motivo di questo disprezzo: *Le arti denominate manuali sono vili e giustamente vengono molto spregiate presso le città, dato che fiaccano i corpi di coloro che le esercitano e curano, costringendoli a star seduti e ritirati ed alcune persino a sostare giornate intere presso il fuoco. E tu sai che quando i corpi sono fiacchi, anche gli animi diventano assai più deboli. (SENOFONTE, L'Economico, IV)*

Il modo di pensare dei romani nei primi anni dell'impero non era molto dissimile, tanto che Cicerone mostrava disprezzo non solo per il lavoro manuale, ma per qualsiasi lavoro retribuito, perché simbolo di schiavitù:

*Sono pure bassi e disonorevoli i mestieri di tutti quelli che lavorano per mercede, di cui si compra, non l'opera, ma la mano d'opera: in essi infatti la mercede rappresenta per se stessa una sanzione di servitù (ipsa merces auctoramentum servitutis). ... Similmente hanno un basso mestiere tutti gli artigiani, perché in un'officina non vi può essere alcunché di decoroso. Molto meno sono poi da considerarsi i mestieri che provvedono ai comuni piaceri: pescivendoli, macellai, salsicciari, pescatori... aggiungi a questi, se vuoi, i profumieri, i ballerini, ... (CICERONE, De officiis, l. I, c. 42)*

Significativo il fatto che il termine *scuola* (σχολή) in greco significa *ozio, tempo libero* e per estensione il *luogo dove si trascorreva il tempo libero* ad ascoltare l'insegnamento che i maestri gratuitamente impartivano. Per Platone, infatti, un maestro non poteva accettare denaro, poiché la sapienza è un valore in sé che non può essere subordinato alla necessità economica.

Oggi ufficialmente si inorridisce di fronte ad una concezione del genere; ma proviamo, per un momento, ad analizzare l'atteggiamento di tanti giovani che passano il tempo ad *oziare* fra i banchi di scuola, in attesa del futuro *posto*, mentre i genitori, nati per questo, assolvono i compiti degli antichi schiavi! E questi moderni schiavi spesso si dimostrano felici della loro condizione, nella speranza che il figlio un giorno la riscatterà: da quell'*ozio* potrà ottenere il *pezzo di carta* che lo metterà in condizioni di vincere un concorso e conquistare l'*agognato posto*; otterrà in tal modo, almeno spera, di poter *oziare* dietro una scrivania e non dovrà sporcarsi le mani come i genitori, realizzando il loro sogno: fare il salto di qualità passando dai lavori manuali alla vita più onorata di colui che sta *al di là del tavolo*.

Certo, non si può generalizzare, e poi, queste cose, non solo non si dicono, ma non si pensano nemmeno e vanno contestate a chi osa avvanzarle. Ma, non sarebbe il caso, pur contestandole, di farvi un qualche pensierino?

Nella terza parte, trattando dell'argomento della scuola, torneremo a parlare delle concezioni dei filosofi antichi.

Per il momento riprendiamo brevemente il discorso della concezione biblica del lavoro.

In realtà, la maledizione di cui parlavamo non è costituita dalla necessità di lavorare, ma vuol dare una giustificazione della fatica che avrebbe accompagnato il lavoro.

Il messaggio che i primi capitoli della Bibbia ci vogliono trasmettere è di tutt'altro genere.

Con un linguaggio antropomorfo, mutuato dalle concezioni sumeriche e babilonesi, l'opera creativa e la sua potenzialità di evolversi vengono presentate come un lavoro divino organizzato in sei giorni e seguito dal riposo nel settimo giorno; lo scopo è di dare all'uomo un modello di alternanza tra lavoro e riposo e di sacralizzare il giorno del riposo stesso, concetto che sarà ripreso nei dieci comandamenti.

Dio si rivela come il sommo artefice dell'Universo. A compimento della Sua opera, il sesto giorno crea l'uomo a Sua immagine e somiglianza e gli affida il compito di continuare l'opera intrapresa.

L'*homo faber*, fatto a somiglianza di Dio per l'intelligenza, immagine dell'infinita sapienza divina, che lo caratterizza, si stacca dagli animali che lo avevano preceduto: intuisce le leggi dell'Universo che continua a plasmare per adeguarlo alla propria vita e rendere meno penoso il lavoro; costruisce, generazione dopo generazione, la storia; partecipa alla propria redenzione alleviando la fatica (primordiale maledizione) che accompagna il lavoro e realizzando il Regno dei Cieli, ideale di una organizzazione sociale perfetta, basata sulla legge dell'amore, che il Cristo avrebbe annunciato.

Nel lavoro si possono quindi scorgere due significati fondamentali:

1. Un elementare **dovere di giustizia**: se utilizziamo il lavoro degli altri per soddisfare le nostre necessità e realizzare il nostro benessere, è giusto che anche noi diamo agli altri il frutto del nostro lavoro.
2. Un **modo di realizzare pienamente noi stessi** come essere umani: soddisfare il nostro profondo bisogno creativo, nel campo che ci è più congeniale, producendo qualcosa che sia utile alla società.

Conosciamo tutti la profonda risposta data da Freud, negli ultimi anni della sua vita, a chi gli chiedeva quali fossero le caratteristiche dell'individuo normale. Eludendo le attese di chi si aspettava un discorso complicato, enunciò le caratteristiche della piena maturità: la persona normale è quella capace di **amare e di lavorare**.

**Amare** significa riuscire a sintonizzarsi affettivamente con gli altri esseri umani e con tutta la realtà che ci circonda.

**Lavorare**, conseguenza dell'amore, vuol dire essere capaci di dare il meglio delle proprie energie per la realizzazione di sé e per il miglioramento della condizione umana.

Se riflettiamo bene, siamo sicuri che sia questa la concezione del lavoro che ci è stata tramandata e che - di fatto - trasmettiamo ai bambini che vogliamo educare?

## c) Cultura dell'avere.

Il culto dell'**avere**, in contrapposizione all'**essere**, sembra costituire una caratteristica della società attuale ed è alla base di tensioni, malesseri e di molti comportamenti criminali o ad essi assimilabili.

La persona viene presa in considerazione e stimata non per quello che è, ma per il suo patrimonio e per la sua capacità di arricchirsi; non c'è quindi da stupirsi se nella mentalità corrente domini il mito della ricchezza e del facile guadagno.

Al tradizionale culto cristiano del *Dio trino*, sembra essere subentrato il culto del *dio quattrino*.

Le conseguenze sono sotto gli occhi di tutti:

- \* La filosofia del capitalismo, retta solo dalla logica del guadagno.
- \* Il cinismo dei fabbricanti di strumenti di morte.
- \* L'avidità dei mercanti di armi e di droga.
- \* La vasta gamma dei delitti contro il patrimonio.

## d) Cultura mafiosa.

Una delle conseguenze dei disvalori ai quali abbiamo accennato è la **cultura mafiosa**, di cui tanto oggi si parla, sopravvissuta a innumerevoli generazioni di benpensanti.

Parlando di **mafiosi** siamo abituati a pensare ai grandi criminali assurti agli onori della cronaca; perdiamo di vista la schiera enormemente più numerosa di *persone oneste* che costituiscono l'entroterra senza il quale la mafia stessa non attecchirebbe.

Accenniamo ad alcuni tratti che, organizzati in un *sapiente equilibrio*, costituiscono o alimentano la mentalità mafiosa:

- \* Rigidità e dogmatismo.
- \* *Sacralizzazione* del potere personale e del gruppo.
- \* Attaccamento rigido alle regole del gruppo.
- \* Concezione selettiva e punitiva della giustizia.
- \* Confusione tra solidarietà e omertà.
- \* Possessività

## C. Formazione all'autonomia.

Non dobbiamo perdere di vista che la funzione delle istituzioni educative, la famiglia e in una certa misura la scuola, è quella di guidare i soggetti loro affidati fino al raggiungimento del traguardo dell'autonomia. A questo punto il ruolo specifico delle istituzioni educative cessa: il figlio dovrà essere considerato un adulto a tutti gli effetti, senza che la famiglia si senta più in dovere di interferire nelle sue scelte e nella sua vita; la scuola non suole vantare pretese del genere, ma non è raro il caso che si trovi ad indulgere ad atteggiamenti paternalistici che ricalcano quelli familiari.

Un eccessivo legame con la famiglia di origine, che permanga nella vita adulta, rischia di costituire un intralcio sia nella formazione di una nuova famiglia, sia nei rapporti sociali più estesi.

Da questo emerge chiaro un concetto: se, per un eccesso di protezione, non si agevola un adeguato **sviluppo dell'autonomia, intesa come capacità di organizzare la propria vita**, nella misura in cui l'età lo permette, il ragazzo si troverà impreparato e nell'impatto con un mondo diverso da quello in cui era cresciuto, si troverà disorientato.

## 4. Protagonisti dell'educazione: Famiglia e Scuola.

Fin dalla nascita l'individuo **interagisce con la realtà** che lo circonda; le modalità di questa interazione sono determinanti per una corretta evoluzione del suo modo di essere.

Una caratteristica delle interazioni è la circolarità: il bambino reagisce in un certo modo e le sue reazioni influenzano quelle degli adulti nei suoi riguardi; egli reagisce ancora più intensamente alla modifica delle reazioni degli adulti, e così via. Per esempio, un bambino piagnucola perché sente il bisogno di un certo calore; gli adulti si stizziscono e rispondono con nervosismo; il bambino aumenta il pianto, ...

Compito del processo educativo è di *pilotare* nel modo più adeguato le interazioni in modo da agevolare uno sviluppo armonioso.

\* Molte reazioni si intrecciano in maniera **casuale** e sono determinate da eventi esterni non controllabili; tuttavia incidono nella strutturazione della personalità e nella formazione della ideologia personale.

L'apporto dell'educazione in questi casi è di aiutare il bambino ad elaborare in maniera costruttiva eventi del genere.

\* Altre relazioni sono **intenzionali**, cioè programmate dal mondo degli adulti allo scopo di far crescere il bambino in un determinato modo e con quel bagaglio di conoscenze che saranno utili nella vita, a lui e al contesto in cui vivrà.

I *contesti privilegiati* nei quali queste relazioni si svolgono sono:

\* La **famiglia**, che determina il primo decisivo orientamento.

\* La **scuola**, che articola con maggiore competenza la trasmissione delle informazioni, che completa la formazione e che può anche apportare delle modifiche in schemi di comportamento o in atteggiamenti indesiderabili strutturati in seno alla famiglia.

Parallelamente possiamo evidenziare *due modalità* di interazione che si possono stabilire ai fini educativi:

\* **La trasmissione verbale** degli insegnamenti.

È il canale che si suole privilegiare ma che non è il più efficace.

\* **L'interazione nella quale ci si pone come modello** e come termine di relazione. È questo l'aspetto cardine di qualsiasi processo formativo; il bambino fin dalla nascita (e continuerà per tutta la vita), prima ancora di ascoltare *vede* e *sente* più di quanto pensiamo e più di quanto noi vorremmo.

La strutturazione della personalità e la formazione dell'ideologia personale è per la massima parte connessa con un importante gioco di *identificazioni e interazioni* con modelli significativi.

## ***II. La famiglia, fonte di vita o focolaio di nevrosi?***

Fin dalla preistoria, la quasi totalità dei raggruppamenti umani si è organizzata in nuclei familiari.

Alla famiglia è stato demandato il compito di trasmettere al nuovo essere venuto alla luce gli schemi di comportamento e i valori essenziali che lo metteranno in condizione di inserirsi pienamente nel contesto sociale in cui trascorrerà la propria esistenza.

Se questa trasmissione avverrà in modo corretto e adeguato, l'individuo condurrà una vita serena e in armonia con se stesso, coi suoi simili e col mondo circostante.

In caso contrario sarà un disadattato, con conseguente disagio personale e disturbo per il contesto in cui dovrà vivere.

Questa affermazione, apparentemente semplice, non ci aiuta però a capire la portata del problema, poiché apre una serie di altri interrogativi per i quali non esistono risposte preconfezionate.

**Quali sono i messaggi, le norme di comportamento, i valori da trasmettere?**

**Qual è il modo corretto per trasmetterli?**

Per poter dare una risposta sicura bisognerebbe verificare gli effetti delle varie possibili alternative; in altri termini, ricorrere alla *sperimentazione*, la via maestra nella ricerca scientifica. In campo umano questa via non è, però, percorribile:

- vi sarebbe l'interferenza di problemi etici;
- anche a poterlo fare, bisognerebbe aspettare una vita per verificare i risultati;
- a verifica effettuata, il contesto sociale si ritroverebbe cambiato ed i risultati ottenuti non si potrebbero automaticamente considerare validi per il futuro.

Una via alternativa sarebbe quella dello *studio longitudinale*; registrare, cioè, in modo rigorosamente scientifico, tutte le interazioni col bambino fin dalla nascita e correlarle con la struttura della personalità ed i problemi che si presenteranno nell'età adulta. Si tratta di un procedimento di difficile attuazione e non esistono studi seri in tal senso.

In effetti è difficile evidenziare uno stretto nesso di causalità tra eventi infantili e problemi negli adulti, anche per l'interferenza di una molteplicità di fattori difficilmente controllabili.

Una delle possibili vie è l'indagine clinica su adulti in psicoterapia, ma può solo suggerire delle ipotesi, per il legittimo sospetto che i fatti ora rivissuti possano essere una proiezione nel passato di angosce attuali.

Tutti però, psicologi e pedagogisti in testa, pensiamo di possedere la ricetta magica con le norme di saggezza da propinare ai bambini per *educarli come si deve*, ma l'efficacia di questa ricetta è costantemente smentita da risultati non sempre brillanti; né sembra che i figli degli psicologi o dei pedagogisti seguano una sorte migliore.

Ovviamente, di fronte alla delusione per gli insuccessi, si troverà sempre una spiegazione; non c'è che l'imbarazzo della scelta fra le tante che si trovano nell'area compresa fra i fattori ereditari provenienti dalla famiglia dell'altro coniuge e la società perversa, a partire dai cattivi compagni.

Anche quando si mettono in discussione i propri atteggiamenti, lo si fa con non eccessiva convinzione, per adeguarsi ai luoghi comuni e con la segreta speranza di sentirsi smentiti.

Queste osservazioni mi spingono, anche a costo di deludere, a non associarmi paternalisticamente alla schiera di coloro che propongono saggi consigli.

Mi limiterò a proporre alcuni spunti di riflessione tratti dalle scienze che si occupano della vita e dell'uomo, e dal lavoro che quotidianamente svolgo.

Mi sembra la via migliore e più rispettosa per l'intelligenza degli interlocutori: proporre i dati che la scienza offre e lasciare che ciascuno ne tragga le conseguenze.

## **1. Il principio del piacere e il principio di realtà.**

Il neonato conosce solo il *principio del piacere*: il soddisfacimento immediato dei bisogni. Nel tentativo di attuare questa sua esigenza primordiale, egli è costretto a scontrarsi con una *realtà* che spesso ostacola, per necessità di cose, il raggiungimento dell'obiettivo primario, la soddisfazione.

Nello scontro soccomberebbe se non fosse gradualmente guidato ad accettare una realtà inizialmente difficile, ma più tardi fonte di gratificazioni, se ben capita.

## **2. Il delicato problema della presentazione della realtà**

Ai fini della comprensione del nostro discorso, non dobbiamo perdere di vista quanto abbiamo detto a proposito degli esperimenti nel mondo animale; è un assioma ormai universalmente accettato, sia pure con modalità e chiavi di lettura diverse, che il *bambino apprende a vivere la propria vita di relazione in base alle sue primissime esperienze relazionali-emotive*. Parlando di esperienze, gli esempi che esporremo non devono indurci ad una concezione semplicistica dell'interazione fra il bambino e il mondo degli adulti; nella realtà essa si svolge a livello prevalentemente non-verbale e al di fuori del campo di coscienza, non solo, del bambino, ma dell'adulto stesso ed incide tanto più profondamente quanto più l'interazione è precoce.

È questo il compito specifico dello psicologo: osservare ed evidenziare quanto sfugge al campo di coscienza dei protagonisti della relazione, se non altro perché sono parte in causa, per tentare di avanzare delle ipotesi sugli effetti di determinati atteggiamenti.

È necessario, ai fini della convivenza sociale, portare il bambino a *far propri i limiti* e le regole che la realtà impone, ma è altrettanto importante, ai fini di una vita psichica serena, che il bambino percepisca la *realtà stessa come sorgente di gratificazione*; i limiti che in determinate circostanze impone, dovranno essere proposti, più che come frustrazioni, come delle *modalità per il raggiungimento di un piacere futuro*.

La persona pienamente matura, nella ricerca del piacere, sarà capace di tener conto della presenza e delle esigenze dei suoi simili per farli partecipare alla propria gioia, costantemente consapevole che una gioia condivisa aumenta la gioia stessa.

Se si riuscirà ad ampliare il concetto di piacere ed insegnare al bambino che le limitazioni e le regole rappresentano un modo di potenziarlo, renderlo più stabile ed estenderlo agli altri, lo si farà crescere sereno e si avrà un adulto soddisfatto e adattato alla vita.

Purtroppo una serie di circostanze intralciano la realizzazione di una tale visione, con grave pregiudizio della serenità del bambino e dell'equilibrio psichico del futuro adulto.

Per una maggiore comprensione, accenniamo schematicamente ad alcune delle *modalità distorte di presentare la realtà* ed ai probabili inconvenienti che potranno derivare nella vita adulta dell'attuale bambino.

Ovviamente quanto diremo costituisce solo una semplificazione artificiosa e limitata all'aspetto relazionale, al solo scopo di rendere comprensibili alcuni concetti ai *non addetti ai lavori*. Nella

vita l'andamento è molto più complesso e le patologie dell'adulto difficilmente sono imputabili ad una causa unica.

Inoltre, nella vita reale, l'andamento non è così meccanicisticamente consequenziale come potrebbe apparire da questa schematizzazione.

## **A. La realtà presentata in modo non coerente.**

Il principio di realtà viene ordinariamente espresso dagli adulti coi divieti e con le sanzioni che intervengono nelle eventuali trasgressioni. Il tutto, perché venga serenamente assimilato, dovrebbe costituire un *codice comportamentale coerente* e immutabile, uguale in tutte le circostanze e da chiunque venga proposto. Ma spesso così non avviene, con conseguente formazione di ansia e disorientamento.

In ricerche di laboratorio sui riflessi condizionati nei cani, venivano proiettati un cerchio o un quadrato luminosi; ogni volta che si proiettava il cerchio si dava all'animale del cibo, quando si proiettava il quadrato gli si dava una scarica elettrica. Dopo una serie di prove, per effetto del condizionamento, alla proiezione del cerchio si aveva salivazione ed alla proiezione del quadrato il cane cercava di scansarsi.

A condizionamento avvenuto, se si proiettava una figura intermedia fra le due e non assimilabile ad una di esse, il cane diventava *ansioso* e reagiva con manifestazioni di nervosismo, come se l'incertezza di ciò che sarebbe seguito costituisse uno stato più penoso dell'attesa di un evento doloroso sicuro.

Quante volte le proibizioni o le sanzioni, più che in rapporto con una reale necessità, motivata, per quanto possibile, al bambino, riflettono invece l'umore o il nervosismo dei genitori? Chi non ha constatato come spesso alla stessa azione segua una risata o un rimprovero, secondo che gli adulti siano di buono o di cattivo umore?

Non c'è da stupirsi se il bambino, permanendo disorientato su quello che deve o non deve fare, o su ciò che l'attenda come conseguenza del suo comportamento, cresca *insicuro ed ansioso*.

La gravità del danno è proporzionale alla frequenza con la quale queste incoerenze si verificano e alle aree che maggiormente toccano, specie se sono connesse con l'identità e l'autostima.

## **B. La realtà presentata come arbitraria.**

A prescindere dalla coerenza, le imposizioni dovrebbero essere  *motivate*, compatibilmente con le capacità di comprensione dei bambini, sia pure facendo toccare con mano gli inconvenienti che si verificano ad assumere un comportamento diverso.

Al contrario, se le imposizioni o i divieti vengono calati dall'alto, con l'unica motivazione che sono gli adulti a volerlo, perché essendo loro i più forti hanno il diritto al comando, il bambino crescerà con l'idea che nella vita *comanda il più forte*, non importa a qual titolo.

C'è da stupirsi se da adulto si troverà a dover scegliere: o diventare potente o strisciare davanti ai potenti?

### C. La realtà presentata come tetra.

Il bambino non nasce con una sua visione del mondo, anche se un certo corredo biologico può avere un peso come fattore predisponente, né è in grado di formarsela da solo. Lentamente ed in maniera acritica, pur contestandola in certi casi, assimila quella degli adulti che lo circondano e che si presentano significativi nella sua vita.

Certo, con un pizzico di buona volontà, non sarebbe difficile vedere la realtà che ci circonda intrisa di malvagità o come una *valle di lacrime*, né sono le trasmissioni televisive, oppio dell'infanzia, a smentire questa concezione. Se poi non si riesce a sorridere e si guarda con diffidenza qualsiasi fonte di piacere come rischiosa o potenzialmente peccaminosa, abbiamo creato i presupposti per ampliare la schiera dei *depressi*.

Non intendiamo entrare in disquisizioni che esulano dal nostro tema; vogliamo solo notare che spesso dimentichiamo la saggia massima del Manuale di Epitteto: «Gli uomini sono agitati e turbati, non dalle cose, ma dalle opinioni ch'essi hanno delle cose».

### D. La realtà presentata come piena di pericoli.

Altre volte la realtà è presentata come *fonte di pericoli*, dai quali solo la presenza dei genitori può proteggere. Si inculca al bambino che solo fra le mura domestiche, se non proprio fra le braccia materne, si è al sicuro.

Una volta assimilata, questa concezione non ammette deroghe, nemmeno se sono i genitori stessi a proporle. Spesso le prime difficoltà si manifestano nel rifiuto della scuola, vissuta anch'essa come un pericolo, rappresentando un distacco dalla famiglia.

La paura si potrà poi focalizzare su oggetti particolari, originando le *fobie* che affliggono e rendono limitata la vita di tante persone.

### E. La realtà presentata come persecutoria

La pericolosità può essere attribuita ad atteggiamenti malevoli degli altri, sui quali si proiettano tutte le cattive intenzioni: la ragione, la giustizia ed il bene sono presentati come appannaggio della propria famiglia che dovrà restare chiusa e trincerata per non essere contaminata dal *male che si trova all'esterno*, tutto negli altri.

In coerenza con questa categorica distinzione, il bambino crescerà col bisogno di sentirsi costantemente buono e imparerà a sfuggire ai turbamenti causati dalle pulsioni e dai desideri che nota in sé e che giudica cattivi, proiettandoli sugli altri.

Il bambino così indottrinato difficilmente si salverà dallo strutturare una *personalità paranoica*.

### F. Le interazioni del bambino con la realtà veicolate dalla malattia

L'adulto è in grado di interagire con l'esterno e di scaricare eventuali tensioni attraverso vari canali, come la simbolizzazione verbale, l'attività, l'espressione somatica.

Il bambino ha possibilità limitate di esteriorizzazione e quando la tensione si accumula, non avendo la capacità di arginarla, utilizza i soli canali di espressione che gli sono consentiti: l'azione (le reazioni di *aggressività* ne sono un esempio) e, in un'epoca ancora anteriore, il *disturbo psicosomatico*.

Tralasciamo in questo contesto la discussione sulla patogenesi e sulle concause organiche e focalizziamo l'attenzione sull'aspetto relazionale del problema. La presenza del disturbo *richiama l'attenzione* di una madre distratta o solo sensibile allo stato di salute del figlio; gli adulti gli rivolgono più attenzione; il bambino ha ottenuto il suo scopo ed impara a dialogare attraverso la malattia.

Nulla di strano se ipotizzassimo in questa direzione l'instaurarsi di una scarsa resistenza agli agenti patogeni e più tardi le costanti *preoccupazioni ipocondriache* alla base della comunicazione.

Ripeto ancora che **il linguaggio e i concetti usati costituiscono solo delle metafore razionalmente comprensibili** per indicare dei concetti molto più complessi che si svolgono a livello algebrico fin dai primi giorni di vita; anzi, le interazioni dei primissimi stadi incidono più profondamente ed in modo maggiormente irreversibile, con meccanismi che in qualche modo richiamano l'*imprinting* del mondo animale, al quale abbiamo accennato.

Parliamo di metafora perché gli atteggiamenti descritti costituiscono dei particolari modi di essere che l'adulto traduce nell'interazione col bambino fin dal momento della sua *nascita*, sia pure in modo non intenzionale. Quando più tardi si esprimeranno nella maniera precedentemente descritta, si tratterà solo di una esplicitazione di quanto in forma camuffata era stato messo in atto fin dai primi giorni di vita del neonato.

A questo proposito, se mi è concesso, vorrei avanzare una timida osservazione: è illusorio pretendere di voler trasmettere al bambino dei messaggi che non corrispondano al proprio modo di essere e di concepire la vita. Se si vuole interrompere la perpetuazione di quello che inizialmente definivo come una sorta di *peccato originale*, è necessario che tutti coloro che intendano occuparsi di bambini, i genitori in primo luogo, rivedano con umiltà la propria ideologia di vita, senza paura di mettere in discussione le loro *sicurezze* di sempre ed, eventualmente, di confrontarsi con chi può concretamente essere di aiuto. Oggi esistono molte strutture pubbliche e private che possono efficacemente aiutare, non solo a riparare i danni provocati, ma soprattutto a prevenire la creazione di disagi più o meno gravi e permanenti nei bambini.

Espresso in termini diversi, il miglior modo di essere di aiuto ai figli è quello di ***guardare più attentamente dentro di sé!***

Non sono inoltre da sottovalutare nell'evoluzione psichica del bambino i fattori di ordine biologico e le dinamiche intrapsichiche che, pur prendendo l'avvio da *input* ricevuti dal mondo esterno, seguono un loro svolgimento e a loro volta condizionano l'ulteriore interazione col mondo esterno stesso.

In realtà l'evoluzione psichica è costituita da una ***progressiva integrazione*** di disposizioni che vanno maturando e di esperienze che si attuano. La personalità che gradualmente emerge si confronta sistematicamente con le nuove suggestioni, positive o negative che siano; gli stimoli ambientali interagiscono sistematicamente con nuovi modi individuali di percepirli e di reagire ad essi.

Questa dinamica contribuisce a spiegare come individui cresciuti nello stesso ambiente possano sviluppare personalità e comportamenti diversi.

### 3. Ruolo della famiglia nella trasmissione della vita

Come accennato, nella specie umana, la trasmissione della vita è qualcosa di più complesso rispetto a quanto avviene nelle altre specie animali, sia perché il nuovo essere viene alla luce ad uno stadio più immaturo ed ha bisogno di una costante assistenza ai fini della sopravvivenza, sia perché gli schemi di comportamento umano non si trasmettono attraverso meccanismi di ordine esclusivamente genetico, sia ancora perché la complessità e la dialettica delle istanze sociali deve essere appresa come le regole di un gioco prima di inserirsi nel gioco stesso.

Tutto questo si attua normalmente in seno alla famiglia che viene così investita delle responsabilità di quello che sarà il futuro dei figli, fino a quando questo futuro non diventerà presente: il ruolo della famiglia è quello di rendere l'individuo *capace di condurre una vita autonoma* e si esaurisce quando questo traguardo viene raggiunto. Il volere andare oltre non solo non rientra più nel suo ruolo specifico ma rischia di slittare nella prevaricazione.

#### A. Ruolo biologico

Esula dal nostro compito l'approfondimento di questo aspetto. Ci limitiamo a qualche considerazione a margine del problema.

Il ruolo della famiglia è quello di *agevolare* la maturazione biologica assecondando la natura ed intervenendo con eventuali rimedi nei casi di reali anomalie.

Con molta frequenza il benessere fisico viene enfatizzato al punto da trasformarlo in fonte di preoccupazioni e di ansie che vengono immancabilmente trasmesse al bambino.

Una delle costanti è la problematicizzazione del *mangiare*: per le madri, tutti i bambini rifiutano il cibo, o per lo meno, non si nutrono nel modo giusto, cioè nel modo rispondente ai propri canoni. Segue a ruota quello del *coprirsi*: è risaputo che il golfino è quell'indumento che i bambini debbono indossare quando le madri hanno freddo.

Altro aspetto è l'allarmismo per qualsiasi malessere, reale o presunto, del bambino, col rischio di trasmettere ai figli preoccupazioni ipocondriache e di subordinare tutta la vita ad inutili precauzioni.

#### B. Ruolo psicologico

Abbiamo paragonato l'essere umano ad una pianta da innesto.

È la famiglia, composta a sua volta da membri che hanno già recepito le conquiste dell'umanità in millenni di evoluzione, che *innesta* nel nuovo essere gli schemi di comportamento tipicamente umani.

Un individuo che crescesse al di fuori del contatto con altri uomini non svilupperebbe un comportamento umano, così come noi oggi lo concepiamo. Certamente non si può ricorrere ad esperimenti, ma i casi fortuitamente scoperti confermano questa ipotesi.

Un caso fra i più studiati è quello delle due bambine, Amala e Kamala scoperte nel 1921 in una regione poco abitata dell'India.

Gli abitanti di un villaggio riferirono al missionario che dei piccoli mostri con sembianze umane ogni tanto facevano delle apparizioni. Fu organizzata una battuta e, seguendo le orme, si giunse ad una grotta dove vivevano

coi lupi due bambine, una di età compresa fra i 2 e i 4 anni e l'altra di età compresa fra gli 8 e i 9 anni. Fu difficile mantenerle in buona salute, specie per il poco adattamento ad una dieta umana; la più piccola morì entro un anno, la maggiore, Kamala, visse per circa 8 anni.

Mai le bambine acquisirono un comportamento umano, malgrado gli sforzi compiuti per la loro educazione. Non riuscirono a mantenere una posizione eretta, ad acquisire il linguaggio e ad esprimere le emozioni con pianto o col riso.

Scoperte del genere confermano ulteriormente come il contatto con altri esseri umani nel primo periodo di vita sia indispensabile per l'acquisizione di un comportamento umano.

Non si tratta però di un semplice contatto fisico con un qualsiasi essere umano.

Un ruolo fondamentale gioca il **rappporto con la madre**, attraverso il quale si comincia a strutturare il senso di fiducia o sfiducia nei confronti del mondo.

Al momento della nascita si interrompe lo stato di simbiosi con la madre ed il corpo materno comincia a far parte della realtà esterna. Se questa realtà continua ad assicurargli non solo il cibo, ma anche la protezione, la sicurezza e la stabilità, il bambino vivrà positivamente la sua prima esperienza di relazione sociale; in caso contrario comincerà a percepire la realtà con insicurezza e paura.

Accenniamo brevemente ad alcune conseguenze di **anomalie** nel rapporto con la madre, rappresentate da situazioni estreme; passeremo quindi all'esame di altri aspetti connessi con la vita familiare. Nella vita corrente difficilmente si riscontrano carenze a tale livello, ma sono frequenti i casi di genitori eccessivamente impegnati, sia pure alla ricerca di un futuro benessere per i figli; forse si soffermano poco a riflettere che il benessere maggiore sarà per loro la serenità.

Si tratta solo di qualche esempio per dare un'idea dell'importanza della madre e della famiglia nella vita del bambino.

## a) Carenza della figura materna.

Il distacco dalla madre nella prima infanzia, se prolungato, può dar luogo a vari disturbi; significativi quelli descritti da Spitz:

- \* **Ospedalismo** (da non confondere con l'ospedalizzazione), quando il bambino, durante i primi 18 mesi di vita ha subito un prolungato soggiorno ospedaliero, in condizioni di assoluta privazione della figura materna: si manifesta con ritardo dello sviluppo somatico, della padronanza della manipolazione, dell'adattamento all'ambiente, del linguaggio e della percezione affettiva.
- \* **Depressione anaclitica**, se il distacco dalla madre avviene dopo aver trascorso con lei almeno i primi 6 mesi di vita: al primo mese il bambino diventa piagnucoloso, esigente, si aggrappa a chi prende contatto con lui; al secondo mese rifiuta il contatto, presenta insonnia, resta per la maggior parte del tempo disteso bocconi nella culla, perde di peso, presenta ritardo motorio generalizzato, rigidità dell'espressione facciale; dopo il terzo mese si stabilizza la rigidità del volto, i pianti cessano e sono sostituiti da rari gemiti, il ritardo aumenta e diventa letargia.
- \* **Marasma**, in cui il deterioramento fisico e psichico giunge a gradi estremi, con elevata incidenza della mortalità. Si verifica quando la situazione di distacco si protrae oltre i cinque mesi.

## b) Rapporto materno inadeguato.

L'ansia o l'iperprotettività della madre, l'inconscio rifiuto della maternità, l'instabilità dell'umore, la compensazione intellettuale dell'insicurezza del proprio ruolo di donna, possono dar luogo a forme morbose più o meno durature con manifestazioni anche a livello somatico.

Lo stesso Spitz descrive tre forme, raggruppandole sotto la denominazione di psicotossicosi:

- \* **Coma del neonato**, quando il bimbo non riesce ad attaccarsi al seno, ad alimentarsi e rapidamente cade in uno stato stuporoso. A livello di interpretazione psicogenetica, si evidenzia una connessione col rifiuto da parte della madre e l'estraneamento del bambino dalla propria vita emotiva. Spesso questo si verifica in relazione ad uno stato conflittuale della madre sul suo ruolo femminile e nell'accettazione della maternità.
- \* **Colica del terzo mese di vita**: pianto con disturbi dispeptici ed ipermotilità. Può insorgere in bambini congenitamente ipertonici che hanno madri iperprotettive; può facilmente instaurarsi il circolo vizioso: pianto - poppata - attenuazione momentanea della manifestazione - colica per iperalimentazione - pianto - ...
- **Eczema del lattante**, riscontrato con frequenza in bambini con netta ipereccitabilità ed iperriflessia cutanea presente fin dalla nascita, che venivano ricoverati in istituto ed allevati da madri con disturbi comportamentali, specie nella sfera sessuale, tali da condurle in riformatorio. Queste madri si presentavano affettivamente immature con una notevole componente aggressiva rivolta verso il bambino; l'aggressività non era apertamente manifestata ma espressa sotto forma di ansia esagerata per lui, di paura di fargli male e nello stesso tempo di rifiuto di tenerlo vicino.

Anche in questi casi, si tratta di esempi di situazioni estreme che suggeriscono una attenta analisi degli atteggiamenti e dei problemi dei genitori per i riflessi che possono avere nella vita dei figli.

### c) Conflittualità nell'ambito familiare.

Purtroppo non sempre in seno alla famiglia si verificano le condizioni adatte per trasmettere ai figli la serenità necessaria che permetta loro di costruire una vita futura armoniosa.

Non è certo una colpa se la famiglia vive dei problemi; il prenderne, però, coscienza aiuta ad arginare le ripercussioni negative sulla nuova generazione.

Un clima sereno nell'ambito della famiglia è la condizione essenziale perché il bambino estenda - senza ansie e senza paure - il contatto con la realtà.

Egli è in costante interazione con tutti i membri della famiglia, interazione che non dipende dalla sua volontà di interagire, ma che è inevitabile quando due sistemi viventi entrano in contatto.

La relazione tra il bambino e la sua famiglia costituisce la *sua storia* quando successivamente entra a contatto col mondo sociale più esteso. Nell'ambito della famiglia, infatti, egli si è già appropriato di modelli di interazione con figure adulte, modelli che tende a riproporre nei nuovi contesti dei quali entrerà a far parte.

Se il contesto familiare è disarmonico e conflittuale il bambino resta disorientato e rischia di sviluppare una serie di patologie che qui sarebbe lungo enumerare.

Gli inconvenienti sono ancora più gravi se si giunge alla separazione e i bambini vengono *usati* come arma di pressione, di ricatto o come merce di scambio.

Personalmente posso dire che alla prima richiesta di perizia sull'assegnazione dei figli che mi era stata fatta, sono rimasto talmente disgustato che da quel momento ho sempre rifiutato incombenze del genere.

## C. Ruolo sociale

L'individuo, nel corso della propria vita, interagisce costantemente con gli altri e si trova nelle necessità di dover rispettare *le regole del gioco*; regole che si cominciano ad apprendere in seno alla famiglia.

I punti di riferimento attorno ai quali esse ruotano potrebbero essere i seguenti:

### a) Capacità di godere del rapporto con gli altri.

Non sempre si riesce a godere di un sereno rapporto con gli altri e gli altri sono considerati degli *amici* o, quanto meno, dei propri simili che si trovano *nella stessa barca* e coi quali essere solidali.

Spesso un diffuso senso di diffidenza e di ostilità caratterizza i rapporti sociali, come se gli altri fossero, quanto meno, dei concorrenti dai quali bisogna costantemente difendersi. Gli altri sono considerati dei potenziali nemici, a meno che con evidenza per qualcuno di loro non si dimostri il contrario.

L'atteggiamento nei confronti degli altri è molto condizionato dal modo di pensare della famiglia e dalle sue paure e diffidenze che vengono facilmente assimilate dai bambini.

Certo, sarebbe ingenuo far credere che tutti siano degli angioletti, ma fra i due estremi c'è sempre la giusta via di mezzo: *In medio stat virtus*, avrebbe detto Aristotele.

### b) Riconoscimento del diritto ad avere un proprio ruolo del contesto sociale.

Il bambino che in famiglia vede rispettati in modo equo i suoi diritti è maggiormente predisposto a sentirsi sicuro nei rapporti con gli altri e non sarà portato a cedere, anche quando non è opportuno, pur di farsi accettare.

Molto spesso è proprio questa insicurezza che rende deboli ed in balia delle influenze del gruppo; pur di ottenere un briciolo di accettazione, si finisce col sottostare alle loro condizioni, anche se non condivise. È questo il caso più frequente nei giovani che si accostano alla droga.

### c) Rispetto degli altri e dei loro diritti

Il riconoscimento dei propri diritti ha come correlato il rispetto dei diritti degli altri. Questa reciprocità è alla base del senso di giustizia che dovrà essere trasmessa al bambino partendo dalle prime esperienze in seno alla famiglia e nello stesso tempo è il fondamento di una corretta e armoniosa vita sociale.

### d) Graduale estensione dal contesto familiare a quello sociale della sicurezza nei rapporti.

Come già accennato, è in seno alla famiglia che si pongono le basi del comportamento sociale dell'individuo.

Ovviamente servono poco gli insegnamenti che si vogliono impartire; le condizioni per lo sviluppo di un sereno comportamento sociale sono costituite:

- 1) Dalla possibilità di vivere in seno alla famiglia un rapporto caratterizzato da un senso di giustizia.
- 2) Dalla constatazione dei vantaggi di un simile modo di relazionare.
- 3) Dall'estensione a tutti i rapporti interpersonali di quanto si è vissuto in seno alla famiglia, con la convinzione che processo di maturazione significa riuscire ad estendere alla grande famiglia umana le esperienze positive vissute in seno alla propria *piccola famiglia*, superando le barriere dell'egoismo individuale e familiare.

## 4. I figli: Nuove vite ancorate nel passato o proiettate nel futuro?

Abbiamo visto come la funzione primaria della famiglia sia quella di accompagnare i figli fino al raggiungimento della piena autonomia.

La famiglia di origine appartiene al passato ed ha solo il compito di trasmettere le acquisizioni ed i valori in suo possesso, senza impedire che i figli attingano ad altre fonti, analogamente a quanto avviene per la formazione culturale.

Il contesto sociale si evolve ed i figli dovranno vivere nel contesto di domani, diverso da quello riflesso dalla famiglia di oggi.

Purtroppo spesso questo concetto si perde di vista ed i giovani si trovano impreparati nell'impatto col mondo sociale; da qui il disorientamento ed il facile slittamento nelle varie forme di devianze.

Analizziamo alcuni atteggiamenti che le nostre famiglie reputano utili per i figli ma che in definitiva si risolvono a loro danno.

### A. Figli in funzione dei genitori

Spesso l'affetto per i figli si manifesta con atteggiamenti di possessività.

I figli sono considerati parte di sé e si agevola il permanere di questo tipo di relazione simbiotica.

Le conseguenze che ne derivano sono diverse, secondo le modalità di interazione; possiamo raggrupparle in tre tipi:

a) **Accettazione della simbiosi** con uno o con entrambi i genitori; conosciamo fin troppo bene il tipo di persona adulta che, anche dopo sposata, continua a dipendere dai genitori, certamente con grave disagio del coniuge e con serie difficoltà nella relazione di coppia.

b) **Ribellione con permanenza dello stato simbiotico**; con una certa frequenza il figlio apparentemente si ribella a questo tipo di legame, ma si tratta semplicemente di un gioco che ha come unico obiettivo il mantenere il legame attraverso la schermaglia.

c) **Ribellione con rottura definitiva del rapporto**; sono i casi in cui il figlio reagisce ad un tipo di legame che *gli sta stretto* e non trova altro modo se non uscire sbattendo la porta.

### B. Figli in funzione delle proprie aspettative

Altre volte si cerca di realizzare nei figli le proprie aspettative.

Tutti abbiamo dei sogni e degli ideali nella vita, ma non sempre riusciamo a realizzarli. Spesso ripetiamo che sarebbe bello avere una seconda vita, col ricordo e l'esperienza della prima, per poterci organizzare meglio ed attuare quanto non siamo riusciti a fare precedentemente. Nell'impossibilità concreta di farlo, aspiriamo a realizzare nei figli quanto le circostanze non ci hanno permesso di attuare.

Le modalità con le quali si tenta di raggiungere questo obiettivo possono essere diverse:

a) **Imposizione aperta** dei propri progetti, cercando di superare ogni remora o aspirazione diversa del figlio, giudicata come una ridicola velleità.

b) **Manipolazione sottile** del figlio per indurlo ad accettare i piani genitoriali, della cui bontà si è fermamente convinti.

c) Presentazione come **dato di fatto** del piano prestabilito, stupendosi che il figlio possa nutrire una qualche perplessità.

## C. Figli in famiglie di stile patriarcale.

L'organizzazione sociale passata ruotava attorno a due grandi settori lavorativi: *l'agricoltura e l'artigianato*.

Entrambe le attività si prestavano molto alla gestione familiare ed i figli restavano legati alla famiglia anche da un vincolo economico; il padre, oltre alla sua funzione specifica, era il datore di lavoro e restava tale fino al termine della vita. Solo con la sua morte la famiglia si scioglieva ed i figli davano origine a nuovi *patriarcati*.

Con l'avvento della *società industriale* e lo sviluppo del *terziario* i figli cominciano ad avere una autonomia lavorativa e spesso subentra la necessità di vivere lontani dalla famiglia di origine.

Tutto questo impone altri modelli di vita, un diverso tipo di rapporto genitori-figli e quindi una maggiore e più precoce realizzazione di autonomia da parte dei figli stessi.

Il voler conservare l'ideale di vita familiare funzionale in un contesto socio-economico precedente diventa ora anacronistico; si rischia di intralciare lo sviluppo dell'autonomia di cui il giovane avrà bisogno per gestire adeguatamente la sua vita.

Non è certo casuale che nell'ambito della mafia si usi il termine *famiglia* per indicare una organizzazione, rigida, chiusa e fortemente gerarchizzata.

### ***III. La scuola, agenzia di nozioni o maestra di vita?***

Sarebbe estremamente riduttivo circoscrivere la funzione della scuola alla sola trasmissione di nozioni, anche se realizzata utilizzando le tecnologie più sofisticate. Compito della scuola è ***formare nel bambino di oggi l'uomo di domani***.

Possiamo minimizzare questa responsabilità, superficializzare i problemi, banalizzare le soluzioni, ma non possiamo ignorare una realtà: la società di domani è oggi sui banchi delle nostre scuole e ci viene chiesto di intervenire perché diventi migliore.

Come in qualsiasi istituzione, incontriamo delle ***dinamiche psicologiche*** che si intersecano con gli obiettivi che si intendono perseguire.

Accenniamo brevemente ai due aspetti e concludiamo tracciando un ***identikit*** dell'educatore.

#### **1. Funzione educatrice della scuola.**

Nel preparare ad un corretto inserimento nel contesto sociale, la scuola segue un doppio binario che idealmente dovrebbe scorrere in modo costantemente parallelo: la trasmissione verbale ed intenzionale di conoscenze ed una comunicazione non verbale che spesso sfugge all'intenzionalità, ma non per questo incide meno nella formazione degli alunni. Direi di più: le comunicazioni non verbali (in particolare l'essere percepiti come modelli di vita), eludendo le barriere della razionalità, incidono più profondamente di quanto non si voglia intenzionalmente comunicare.

Capita a volte che i due canali siano discordanti; parlando di mafia, ad esempio, vedremo come si può condurre un programma contro di essa, pur assumendo atteggiamenti ***mafiosi***.

Nelle pagine che seguono inizieremo con delle considerazioni sulla trasmissione di informazioni per passare alla formazione culturale nel senso più completo e all'avviamento alla realizzazione di sé, meta ultima dell'educazione.

#### **A. Trasmissione di informazioni.**

Nella trasmissione di informazioni ci sembra importante tenere presenti alcuni concetti:

##### **a) Predisposizione all'apprendimento.**

Gli essere umani hanno una naturale capacità di apprendere. Essi sono curiosi riguardo al loro mondo e sono ugualmente desiderosi di svilupparsi e di apprendere.

Ogni apprendimento significativo comporta un certo grado di dolore: ad esempio il bambino che vuole apprendere a camminare, inciampa, cade, si fa male.

In presenza di condizioni adatte, questa capacità e questo desiderio di apprendere, di scoprire, di allargare il cerchio delle proprie conoscenze e delle proprie esperienze possono essere realizzati e soddisfatti.

È una tendenza nella quale si può avere fiducia.

## **b) Motivazioni dell'apprendimento.**

L'apprendimento significativo si realizza quando la materia di studio è sentita dallo studente come rilevante per i propri fini. Una persona apprende significativamente soltanto quelle cose che sente utili alla conservazione o alla valorizzazione di se stesso.

È sperimentato che il tempo necessario ad apprendere si ridurrebbe a una frazione di quello normalmente occorrente, se il discente percepisse le rispettive materie come funzionali ai suoi interessi e ai suoi propositi.

Riprenderemo questo concetto parlando dell'avviamento alla realizzazione di sé.

### **c) Resistenze all'apprendimento.**

L'apprendimento che comporta un mutamento nell'autorganizzazione e nella percezione di sé stessi è minaccioso e tende ad incontrare resistenze.

Gli apprendimenti che si rivelano minacciosi per il sé sono più facilmente accettati e assimilati quando le minacce di ordine esterno sono ridotte al minimo.

Il ragazzo ritardato nell'apprendimento della lettura si sente già, per questo difetto, minacciato e inadeguato. Quando poi egli è costretto a leggere a voce alta in classe, i compagni lo ridicolizzano per i suoi sforzi e i giudizi ottenuti sono un eloquente riflesso del suo fallimento, non c'è da meravigliarsi se egli supererà diversi anni scolastici senza un sensibile miglioramento della sua capacità di leggere. Invece, un ambiente comprensivo e la mancanza di giudizi o l'incoraggiamento dell'autovalutazione, rimuoverebbero le minacce esterne e gli consentirebbero di compiere reali progressi, non essendo più paralizzato dalla paura.

Certo, non riesce sempre facile per gli insegnanti controllare le reazioni spesso non benevole di una classe.

Solo quando la minaccia al sé non è grave, l'esperienza può essere percepita in maniera differenziata e l'apprendimento può realizzarsi; da notare però che il bambino ansioso e insicuro percepisce come grave qualsiasi minaccia.

### **d) Facilitazioni nell'apprendimento.**

Gran parte dell'apprendimento significativo è acquisito tramite l'agire.

L'apprendimento è facilitato quando lo studente partecipa responsabilmente al processo educativo.

### **e) Globalità dell'apprendimento.**

L'apprendimento autonomo, che coinvolge l'intera personalità del discente - sentimenti e intelletto - è il più penetrante e il più stabile.

### **f) Maturità nell'apprendimento.**

L'indipendenza, la creatività, la fiducia in sé sono facilitate quando hanno rilievo preminente l'autocritica e l'autovalutazione, mettendo in secondo piano la valutazione altrui. Il bambino o l'adolescente che, sia a casa che a scuola, dipende dalle valutazioni altrui, è destinato a permanere in uno stato costante di dipendenza e di immaturità o a ribellarsi in maniera esplosiva a ogni forma esterna di valutazione e di giudizio.

### **g) L'apprendimento dell'apprendimento.**

L'apprendimento socialmente più utile nel mondo moderno è l'apprendimento del processo di apprendimento, una costante apertura all'esperienza, una costante acquisizione del processo del cambiamento.

Se la nostra cultura sopravviverà, ciò dipenderà dal fatto che avremo saputo formare degli individui per i quali il mutamento è il fatto centrale della vita; essi avranno la gradevole convinzione che sia necessario acquisire continuamente nuove nozioni per affrontare situazioni in perpetuo mutamento.

## **B. Formazione di cultura.**

Abbiamo già parlato del ruolo dell'educazione nella formazione di una cultura di vita e nel tentativo di modificare i modelli non funzionali ad una serena convivenza. Focalizziamo l'attenzione su questo secondo aspetto perché, in realtà, non sappiamo quali saranno i valori che gli attuali bambini svilupperanno da adulti; conosciamo abbastanza bene, però, gli attuali modelli disfunzionali ed è nostro dovere prenderne atto senza camuffarli per non trasmetterli alle generazioni future.

Cerchiamo ora di applicare all'ambito scolastico le osservazioni precedentemente fatte.

La nostra scuola dà spesso l'impressione di un corpo chiuso, fortemente gerarchizzato, in cui l'identità istituzionale è vissuta dogmaticamente ed avulsa dal contesto sociale più ampio.

Tutti abbiamo respirato un certo clima, non c'è quindi da stupirci degli atteggiamenti che, senza rendercene conto assumiamo. Il nostro successo educativo sarà determinato dalla critica impietosa che riusciremo costantemente a fare su noi stessi.

Potrebbe essere utile accennare ad alcuni aspetti, strettamente consequenziali:

### **a) Burocrazia.**

La scuola italiana, come attualmente si presenta, è un sistema strutturato in livelli fortemente gerarchizzati; come tale è retto da norme rigide che hanno effetto di regolare omeostaticamente nel tempo il sistema stesso e di rendere problematico qualsiasi cambiamento.

Nella gerarchia scolastica ogni livello viene controllato da quello superiore e a sua volta controlla quello inferiore: minuziose disposizioni filtrano dal ministero ai provveditorati e ai presidi, dai presidi agli insegnanti, dagli insegnanti agli alunni.

L'ombra dell'illegalità, dell'omissione di atti d'ufficio, di possibili incriminazioni è costantemente presente: ne consegue una fiscalità generalizzata e una attenzione esasperata per gli adempimenti formali che finiscono per prevalere ampiamente sui contenuti.

Si genera qui una prima contraddizione tra obiettivo dichiarato dall'istituzione e obiettivo realmente perseguito. L'obiettivo dichiarato è quello educativo; l'obiettivo realmente perseguito è quello di costituire un'area di passaggio obbligato per il conseguimento di determinati livelli di riconoscimento sociale (titoli di studio).

(vedi M. SELVINI PALAZZOLI, *Il Mago Smagato*, 1981)

### **b) Rigidità.**

Una caratteristica frequente in alcuni insegnanti, quasi una deformazione professionale, è la rigidità.

Ai motivi di sempre, connessi probabilmente con la ripetitività nel corso degli anni e la costante preoccupazione di mantenere la disciplina, si aggiunge attualmente la crisi del ruolo: il docente si va sempre più trasformando nel burocrate dell'insegnamento.

La rigida programmazione degli argomenti da trattare ed i numerosi registri da compilare non sempre lasciano spazio e disponibilità al rapporto umano con gli alunni.

### **c) Atteggiamenti corporativistici.**

Altra conseguenza del vissuto di emergenza è il frequente atteggiamento di difesa intransigente del proprio gruppo di appartenenza.

Si possono vivere conflitti di una certa entità fra colleghi, ma di fronte ad una minaccia esterna ci si coalizza nella difesa del *corpo*.

Un aspetto connesso agli atteggiamenti corporativistici è la cultura delle raccomandazioni, non sufficientemente dissuasa, da parte di colleghi e non, agli esami di stato; essa si colloca fra il bisogno di sentirsi forti dell'appartenenza ad una classe che detiene dei poteri ed il torbido intreccio dello scambio di favori.

### **d) Autoritarismo e perdita di potere.**

Altra conseguenza di quanto esposto è lo slittamento verso forme di autoritarismo, messo in atto ed ostentato per coprire le difficoltà ad assumere un atteggiamento di serena autorevolezza.

### **e) Esportazione dei conflitti.**

La grave responsabilità di un compito tanto delicato mette spesso il docente in una situazione conflittuale e lo fa sentire il capro espiatorio dei mali sociali.

Una delle forme di difesa è la negazione delle responsabilità stesse proiettandole sugli altri:

- \* L'accusa di *ottusità* del potere dei capi d'istituto, identificati con burocrati acriticamente aggrappati a regole e normative.
- \* L'impressione di *ostilità* degli studenti, sempre pronti con astuzie ed inganni a prendersi gioco dei docenti.
- \* L'*incomprensione* delle famiglie sempre sollecite a scendere in campo per difendere i figli oltre ogni ragionevolezza e riversare sugli insegnanti la responsabilità di quanto di indesiderabile possa accadere.

Questa esportazione dei conflitti porta i docenti a sentirsi come una cittadella costantemente assediata e ad aumentare la loro coesione per la difesa dai comuni nemici.

### **g) Uso dilettantistico della psicoanalisi.**

La diffusione della psicoanalisi ha contribuito al superamento delle passate convinzioni sulla organicità e ineluttabilità di molte anomalie comportamentali. Per contro il suo uso dilettantesco nell'ambito scolastico ha avuto come conseguenza la squalifica degli interventi.

Per quanto superfluo, vorrei richiamare l'attenzione sulla **distinzione tra psicologia e psicoanalisi**.

- La **psicologia** si occupa dello studio del comportamento e delle sue eventuali devianze, facendo appello a chiavi di lettura che possono ispirarsi a teorie diverse.
- La **psicoanalisi** rappresenta una di queste chiavi di lettura ed ha come presupposto le teorie elaborate inizialmente da Freud sull'incidenza di fattori inconsci, risalenti in modo prevalente all'infanzia, nel comportamento dell'individuo e nella formazione di eventuali devianze.

Nella pratica questa distinzione tende talvolta a sfumare; ormai molti concetti elaborati inizialmente dalla psicoanalisi sono recepiti, sia pure con terminologia e adattamenti diversi, anche da altre scuole.

Gli atteggiamenti degli insegnanti nei riguardi della psicoanalisi, non sempre sereni ed obiettivi, si prestano spesso alla proiezione dei propri conflitti profondi; come sempre in casi del genere, prese di posizione che affondano le radici in contenuti irrazionali, vengono giustificati a livello razionale con le argomentazioni più disparate, reputate logiche da chi le porta avanti. La presenza di reazioni simili è rivelata dall'inopportunità di certe reazioni.

Citiamo alcuni esempi di reazioni inadeguate:

- **Accettazione fideistica** di qualsiasi spiegazione venga proposta, dimenticando l'antico principio: *A posse ad esse, non valet illatio*. Una spiegazione teoricamente possibile, non necessariamente deve essere giusta nel caso specifico.
- **Paura arazionale**; tutto ciò che fa appello a concetti che mettono in discussione il nostro modo di concepire la realtà, provoca ansia e rifiuto. Non riuscendo a capire i motivi reali, giustifichiamo le nostre reazioni con le argomentazioni più impensate.
- **Atteggiamenti di sufficienza** di fronte a qualsiasi tipo di intervento che non rientri nel proprio repertorio tradizionale, come se nulla possa esistere nelle scienze dell'educazione che non sia stato precedentemente conosciuto e sperimentato dall'insegnante.
- **Sfida alle figure professionali esterne** a voler risolvere coi loro sistemi situazioni reputate dall'insegnante insolubili.
- **Tentativi di interventi selvaggi** nei quali si cerca di agire su un aspetto, ignorando le ripercussioni che ne possono derivare nell'economia globale della personalità.

Per contro, atteggiamenti inopportuni possono riscontrarsi *anche fra gli psicologi*. Come per la medicina, il diploma di laurea o l'iscrizione all'albo non dà automaticamente la specializzazione in una singola branca, tanto meno la sola laurea in psicologia dà la competenza e l'equilibrio (aspetto questo molto spesso sottovalutato) necessari nella pratica della psicoanalisi; c'è inoltre da stare guardinghi di fronte a neo laureati tuttologi, pronti ad assumere qualsiasi incarico, pur di lavorare.

In realtà, per mettere in atto interventi di ordine psicoanalitico è necessario che il rapporto paziente-terapeuta, punto focale della terapia, si svolga in un contesto rigorosamente controllato e attraverso l'uso di tecniche ben precise alle quali non si può impunemente derogare. Anche quando il trattamento psicoanalitico è di gruppo, deve essere sempre attuato, attraverso l'osservanza di precise modalità.

Non è facile che tutto questo si possa realizzare nell'ambito scolastico; sarebbe come voler eseguire a scuola un delicato intervento chirurgico.

In concreto, non dovremmo perdere di vista alcuni punti:

1. Le **facili diagnosi** utilizzando una terminologia specialistica possono determinare una etichettatura del ragazzo con conseguenze dannose sulla percezione che si avrà di lui e di riflesso sulla sua evoluzione.

2. Qualsiasi tentativo di intervento diretto, non solo non porta ad alcun cambiamento, ma provoca un **rinforzo dell'omeostasi** sistemica e potrebbe produrre un danno al ragazzo sul quale si applica.

3. Nella pratica scolastica si è profondamente radicato l'uso di una terminologia derivata (e spesso mal derivata) dalla psicoanalisi, tanto da indurre nella mente degli insegnanti, dei miti che influenzano e condizionano quotidianamente la loro opera educativa: il mito dei **genitori cattivi**, quello della **permissività** sotto forma della **supplenza affettiva** e tanti altri.

4. Spesso il riferimento alla psicoanalisi devia l'attenzione dal presente al **passato**; la ricerca delle cause nella prima infanzia o al contesto affettivo familiare, fa perdere di vista la situazione presente.

5. L'attenzione eccessivamente rivolta sul **ragazzo-problema**, propria dell'indagine psicoanalitica, così com'è impropriamente applicata nella scuola, porta a trascurare il sistema di relazioni presenti ben più importante nell'ambito scolastico: il rapporto **classe-insegnante**. (vedi anche M. SELVINI PALAZZOLI, *o.c.*)

## h) Dissonanza nei sistemi educativi.

Se analizziamo i nostri comportamenti con atteggiamento smalzato vi potremmo scorgere spesso delle dissonanze tra quanto vorremmo intenzionalmente trasmettere e quanto di fatto comunichiamo coi nostri atteggiamenti. Un esempio potrebbe essere costituito dalla campagna che è di moda condurre nelle nostre scuole contro la mafia; se analizzassimo quanto fin ora detto, vi potremmo scorgere molte analogie tra i comportamenti descritti e quelli tipicamente *mafiosi*, in dissonanza con le nostre intenzioni.

Anche interventi giudicati educativi, se analizzati con occhio attento, dovrebbero far sorgere delle perplessità.

Il voler conoscere, ad esempio, il colpevole di una trasgressione, non dai compagni, perché sarebbe delazione, ma dalla confessione del ragazzo stesso, quale messaggio trasmette?

Non vi si potrebbe scorgere una legittimazione dell'omertà del gruppo e un tentativo di affermazione del proprio carisma di fronte al quale il reo è indotto a confessare?

E' molto dissimile dall'atteggiamento del boss al cui cospetto, il picciotto che ha commesso uno sgarro, deve confessare e umiliarsi per evitare esemplari punizioni?

Se l'insegnante fosse più sereno e più sicuro del proprio ruolo educativo, potrebbe mettere in atto interventi più idonei a raggiungere gli scopi che si prefigge.

Una modalità alternativa d'intervento potrebbe tener conto di alcuni punti di riferimento:

1. Sdrammatizzare l'accaduto, non criminalizzando il fatto e tanto meno il trasgressore; ridefinire piuttosto l'azione come qualcosa che, in un particolare momento, chiunque avrebbe potuto fare.
2. Invitare la classe ad esprimere il proprio giudizio, orientando gli interventi, più che sulla violazione di regole, sugli inconvenienti che ne seguono.
3. Portare il discorso sui possibili motivi che può aver avuto il trasgressore; si presupporrà che, se ha fatto quell'azione, in quel momento avrà avuto le sue ragioni, anche se, alla luce di una riflessione più matura, le ragioni stesse si rivelano inconsistenti. Voler negare ogni motivazione interrompe la possibilità di comunicazione.
4. Far sorgere, più o meno apertamente, nel gruppo l'esigenza che il trasgressore contribuisca alla chiarificazione esprimendo le proprie motivazioni. Vedendosi non colpevolizzato e non temendo interventi punitivi, è facile che il trasgressore stesso, come detentore di maggiori e più dirette conoscenze, dia il suo contributo parlando di quello che ha fatto e dei motivi che lo hanno spinto a quell'azione.

Attraverso le quattro tappe schematizzate si trasmettono altrettanti messaggi:

1. Si offre come modello un atteggiamento di *tolleranza* e di comprensione. Inoltre si rivolge l'attenzione alle insidie esistenti dentro noi tutti, che ci potrebbero portare ad atti antisociali, invece di agevolare la proiezione negli altri. La tendenza spontanea è di sentirci buoni, condannando il male negli altri e sorvolando su quanto c'è in noi da modificare.
2. Si dà l'opportunità di capire che le *regole* non sono fine a se stesse, tanto meno una ostentazione di autorità, ma dei *mezzi* atti a facilitare la civile convivenza.
3. Si aiuta ad analizzare le *motivazioni* delle proprie azioni e ad assumere un atteggiamento critico nei confronti di esse.
4. Si induce il trasgressore ad un riesame del proprio comportamento e come conseguenza ad una *dissuasione* dal continuare.

Certamente una simile procedura avrebbe un effetto, sul piano educativo, ben maggiore della rituale paterna o dell'azione punitiva.

## C. Avviamento alla realizzazione di sé.

Un altro compito della scuola, da non sottovalutare, è quello di aiutare l'alunno a scoprire la propria vocazione nella vita; cioè in quale settore del campo lavorativo potrà realizzarsi.

Potrebbe sembrare strano che si parli di lavoro già dalle scuole elementari, ma vi sono dei motivi di ordine educativo che suggeriscono di affrontare il problema dell'orientamento scolastico e professionale fin dai primi anni di scuola.

Nella prima parte, parlando dell'educazione, ci siamo soffermati sul concetto di cultura del lavoro nel mondo greco-romano.

Oggi questa concezione sembrerebbe definitivamente superata, anche se nella pratica l'aspetto su cui meno si discute è quello riguardante il *vile guadagno!*

Malgrado il fatto che le moderne conquiste sociali abbiano rivalutato il vero significato del lavoro come modo per realizzarsi nella vita, spesso nella mentalità corrente esso è visto solo come un mezzo di lucro; per di più, un uomo è valutato per quello che riesce a guadagnare, mettendo in secondo ordine il modo in cui vi giunga.

Il dovere della scuola è di modificare questa concezione e creare le premesse perché il bambino di oggi diventi un uomo realizzato e felice anche nel proprio lavoro.

In questa prospettiva, il modo con cui il problema suole essere affrontato non ci sembra il più adeguato.

Per molto tempo l'azione orientativa è stata inserita in un contesto rivolto esclusivamente ad una ristretta categoria di utenza: studenti delle ultime classi delle scuole medie inferiori e superiori.

All'inizio della terza media, in vista della preiscrizione alle superiori, le famiglie vengono invitate ad una scelta. Possiamo raggruppare i criteri di scelta attorno a tre modalità:

1. La famiglia, con o senza il parere del ragazzo, decide in modo autonomo a quale tipo di scuola iscrivere il ragazzo. Spesso il criterio di scelta è la vicinanza dell'istituto scolastico, la conoscenza di un qualche insegnante, la frequenza di un qualche amico o parente, ...
2. Si prende in considerazione l'interesse e il rendimento nelle varie materie, attraverso il parere espresso dal consiglio di classe.
3. Ci si rivolge a personale esterno, tramite la scuola o privatamente.

Un procedimento analogo può essere seguito alla fine della scuola media superiore, ai fini della scelta della facoltà universitaria o di un indirizzo lavorativo.

Queste modalità, come unico aiuto nell'orientamento ad una scelta, ci sembrano fortemente riduttive e carenti dal punto di vista educativo.

Fra l'altro, portano il ragazzo a **considerare il lavoro** come:

- Un **fastidio** al quale pensare il più tardi possibile. Finché si può vivere spensieratamente, oziando mentre i genitori pensano al suo mantenimento, è sempre meglio.
- Qualcosa che serve solo a **guadagnare** soldi per poter vivere; possibilmente molti per poter vivere più agiatamente, ancora meglio se lavorando poco.
- Il dovere di **fare qualcosa**, non importa quale, purché si abbia la fortuna per trovarla, eventualmente con l'aiuto di un qualche *santo protettore*.

In tutti questi casi il bambino non cresce accarezzando, sia pure in modo infantile, un ideale di vita lavorativa da realizzare ed orientando i propri interessi in funzione di esso.

Un ideale intensamente sognato e tenuto costantemente desto dà la carica per affrontare con entusiasmo il corso di studio che permetterà di raggiungerlo; ogni nuovo ciclo sarà atteso perché, differenziando l'indirizzo di studio, costituirà una tappa per il raggiungimento del traguardo. L'ideale potrà anche cambiare, ma resterà costante la visione dello studio come un mezzo per raggiungere qualcosa che permetterà di realizzarsi nella vita.

In realtà, l'orientamento non deve essere considerato un punto di passaggio in vista di facilitare una decisione, ma un *iter* complesso che dovrebbe accompagnare l'alunno durante l'intero *curriculum* scolastico; dovrebbe aiutare l'individuo a conoscere progressivamente sé stesso e le proprie potenzialità, al fine di scoprire la propria vocazione nella vita.

In questa prospettiva l'attività di orientamento costituisce un notevole aiuto al processo di maturazione e alla formazione di una sana cultura del lavoro.

Nell'ambito del concetto generico di **orientamento** possiamo distinguere **due modalità**:

1. Interventi **abituali** nel corso delle lezioni:

Potrebbe essere un'ottima prassi, fin dalle prime classi elementari, chiedere ai bambini cosa vorranno fare da grandi; nel corso delle lezioni, si potrà intervenire finalizzando l'argomento all'utilizzazione concreta nella prospettiva delle loro aspirazioni. Inizialmente sarà qualcuno soltanto ad esprimere il proprio desiderio; poi per imitazione se ne aggiungeranno altri. In tal modo si otterrà un duplice scopo: gli alunni comprenderanno che ciò che studiano serve a qualcosa di concreto, nel loro interesse e si potranno costantemente nella prospettiva del lavoro intravisto come qualcosa di bello, oltre che ovvio.

2. Interventi **istituzionalizzati**:

Possiamo citarne alcuni che sogliono essere previsti:

## **Orientamento educativo:**

L'appellativo educativo o pedagogico è ordinariamente usato quando si vuole evidenziare l'insieme di tutte le modalità di intervento orientativo, tendenti a creare nei soggetti i prerequisiti necessari per rendere possibile una libera scelta di studio o di lavoro. Il termine educativo si riferisce alla scuola, alla famiglia e agli enti che collaborano in attività di orientamento per offrire *occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni(...) e favorire la progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto col mondo esterno* (dalla *Premessa ai Programmi della scuola media* del 1979)

## **Orientamento scolastico**

Vanno sotto tale definizione interventi che mirano ad aiutare l'alunno a risolvere i suoi problemi di studio. A questo riguardo, nelle premesse ai programmi della scuola media leggiamo: l'aderenza alle caratteristiche psicologiche dell'alunno deve costituire un criterio direttivo costante dell'azione educativa e didattica dei docenti e della scuola, affinché possano realizzarsi da parte degli alunni proficui processi di apprendimento e di auto-orientamento. Gli interventi messi in atto allo scopo mirano ad apportare dei contributi di soluzione di tipo individualizzato e non tanto di tipo collettivo ed anonimo, per aiutare ciascun alunno a costruirsi un piano personale di soluzione coerente con le sue specifiche esigenze.

## **Orientamento professionale.**

Mentre nell'orientamento scolastico l'attenzione è posta sulla formazione globale della persona ed in particolare sui problemi dell'apprendimento e dello studio, nell'orientamento professionale l'obiettivo dell'intervento è focalizzato sulla preparazione alla scelta degli studi o del lavoro che permetteranno una maturazione professionale ed un inserimento nella vita, tale che possa progressivamente soddisfare le esigenze della persona e della società.

## **Orientamento personale.**

Sotto questo appellativo si suole convogliare l'insieme degli interventi che mirano a stabilire una *relazione di aiuto* nel rapporto interpersonale a salvaguardia da disequilibri emotivi e a sostegno nella fiducia in sé per promuovere un'azione di adattamento diretta al superamento degli ostacoli o *handicap* individuali e all'instaurazione di quell'armonia di ambiente che facilita la comunicazione, l'amicizia e la libertà di azione nel rispetto delle esigenze del gruppo.

## **Modalità degli interventi educativi: *Guidance e Counseling.***

La letteratura anglo-americana sull'argomento distingue:

***Guidance***, l'insieme di servizi che concorrono alla formazione personale sotto vari aspetti, in quanto servizio di orientamento a più dimensioni (educativa, terapeutica, culturale, professionale) per dare la possibilità all'individuo di trovare soddisfazione a tutte le sue esigenze di formazione.

***Counseling***, che rappresenta la parte centrale del programma di *guidance*, definito come un'azione di sostegno terapeutico allo scopo di creare un'autonomia decisionale, attraverso l'esame di tutti i fattori: sia coscienti, come i gusti, gli interessi, le aspirazioni; sia inconsci, come le dina-

miche personali profonde. Lo scopo è di mettere l'individuo in condizione di operare delle scelte più serene ed autonome attraverso una visione realistica di sé e dell'ambiente in cui dovrà operare.

Circoscrivendo il discorso all'orientamento professionale, gli elementi da prendere in considerazione sono fondamentalmente tre:

Gli **interessi** che l'alunno presenta. Col progredire del processo di maturità, si dovrà aiutare l'alunno a distinguere i veri interessi dalle velleità e dai condizionamenti nevrotici.

Le **attitudini** di cui dispone. Non basta che vi siano degli interessi per un dato settore per incoraggiare una scelta; occorre che siano presenti le attitudini corrispondenti per evitare che vada incontro ad inevitabili frustrazioni.

Il **mercato del lavoro**. Essendo il lavoro un servizio che si rende alla collettività, bisogna tener conto delle esigenze della collettività stessa; incoraggiare un alunno al perseguimento di una preparazione lavorativa in una direzione nella quale vi è saturazione, significa esporre il futuro lavoratore a difficoltà nel trovare una occupazione concreta.

Alla luce di quanto esposto, l'intervento di una équipe alla fine dei due cicli di studi dovrebbe costituire semplicemente una verifica del processo che è andato maturando nel corso del ciclo stesso.

## 2. Dinamiche psicologiche nell'ambito della scuola.

### A. Incidenza dell'interazione familiare nel campo scolastico

Il bambino entra nel mondo della scuola con alle spalle una *sua storia*.

Nell'ambito della famiglia infatti si è già appropriato di modelli di interazione con figure adulte (genitori, nonni, zii, ...) e con coetanei (fratelli, cugini), modelli che tende a riproporre nel nuovo contesto in cui entra a far parte.

Nel gruppo formato dalla classe possiamo evidenziare due strutture organizzative:

- \* Una di superficie che è quella che persegue gli **obiettivi didattici** e nella quale ciascuno investe le proprie motivazioni alla realizzazione.
- \* Una struttura sub istituzionale in cui agiscono prevalentemente le **componenti emotive** e i modelli relazionali degli alunni e degli insegnanti.

È in questo secondo livello che trovano spazio i modelli di interazione strutturati nell'ambito familiare.

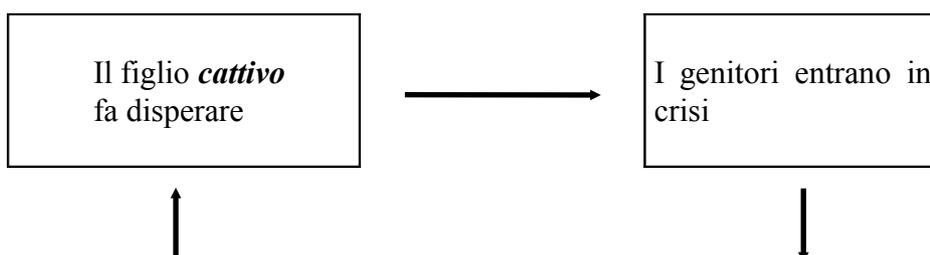
Un esempio potrebbe chiarire questo concetto:

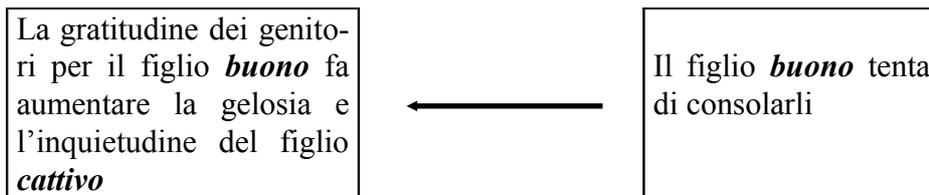
Un ragazzo che a scuola reagisce violentemente alle provocazioni pur minime dei compagni può provenire da una famiglia in cui i figli sono costantemente in lotta per stabilire la gerarchia di potere senza che i genitori attuino alcun intervento per ostacolare questa abitudine, ostentando anzi un sottile compiacimento per il più forte .

Il comportamento del ragazzo è in questo caso l'espressione dei suoi modelli relazionali profondi, del modo di stabilire i contatti con gli altri e di come conseguire uno status. Il non ricorrere a quel comportamento significherebbe per l'alunno violare un sistema di valori stabilitosi nella famiglia.

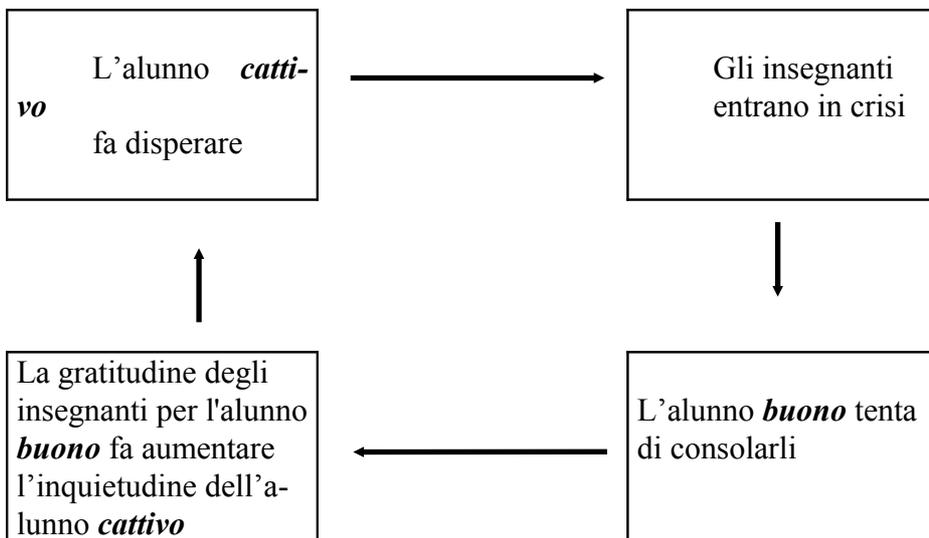
L'intervento della scuola può rinforzare o modificare i modelli interattivi familiari, come pure può rinforzare o modificare le definizioni che vengono date sul bambino (tu sei ...) e che il bambino dà di se stesso (io sono ...), positive o negative che siano.

A titolo di esempio vediamo (cfr. *Cancrini - Guida, L'intervento psicologico nella scuola, NIS 1988*) come una definizione negativa data dalla famiglia può innescare una relazione circolare che può riproporsi in ambito scolastico:





La stessa relazione circolare può riproporsi in classe:



L'intervento adeguato dell'insegnante può spezzare la circolarità disfunzionale di questo modello di relazione.

## B. Relazione alunno - insegnante

Su questo argomento ci sarebbe molto da dire.

Ci limiteremo ad accennare ad alcune modalità disfunzionali che possono intercorrere tra alunno ed insegnante.

### a). La relazione simmetrica

L'interazione simmetrica è caratterizzata dalla tendenza all'uguaglianza e dalla minimizzazione della differenza. Nel campo scolastico l'alunno può non riconoscere l'autorità dell'insegnante e mettere in atto un comportamento ribelle ed indisciplinato. A sua volta l'insegnante può tendere a rafforzare ulteriormente il suo atteggiamento autoritario assumendo un atteggiamento litigioso, non dissimile da quello dell'alunno che a sua volta risponde ancora con la ribellione e l'indisciplina.

### b). La relazione complementare

La relazione complementare, al contrario di quella simmetrica, è caratterizzata dalla differenza, sia nel ruolo, sia nel modo di proporre il ruolo.

La differenza non deve però essere estremizzata (relazione complementare rigida); ad esempio, l'incontro tra un insegnante molto autoritario, portato all'eccessivo controllo e un alunno molto timido e dipendente può essere disfunzionale perché potrebbe intralciare lo sviluppo e l'espressione delle capacità e della personalità del ragazzo.

### **c). Relazione collusiva**

Si tratta di un particolare tipo di relazione complementare che si verifica quando si intrecciano e si completano a vicenda i bisogni nevrotici di entrambi i membri che entrano in relazione.

## **C. Relazione scuola - famiglia**

Il rapporto **scuola - famiglia** non sempre si svolge in modo armonioso; spesso è caratterizzato da una malcelata diffidenza e tensione che non si risolve di certo a vantaggio del lavoro educativo.

Volendo esemplificare, possiamo evidenziare alcune situazioni disfunzionali:

### **a). Triangolazione degli insegnanti**

La triangolazione degli insegnanti si ha quando i genitori si alleano con il figlio criticando il lavoro degli insegnanti stessi e compiacendosi in maniera più o meno manifesta dei comportamenti affermativi (ribelli) del figlio sugli insegnanti.

### **b). Triangolazione dei genitori**

La triangolazione dei genitori si realizza quando il ragazzo è in difficoltà e gli insegnanti sottolineano più o meno apertamente il disinteresse o lo scarso aiuto che la famiglia è capace o è disposta a dargli.

### **c). Relazione simmetrica**

La relazione simmetrica si ha quando, di fronte alle difficoltà scolastiche o comportamentali del ragazzo, scuola e famiglia, invece di collaborare, scaricano reciprocamente le responsabilità e si accusano a vicenda, direttamente o indirettamente, di incompetenza, disinteresse, cattiveria.

### **3. Identikit dell'educatore.**

In conclusione di quanto è stato detto, perché un educatore possa validamente attuare il suo ruolo è necessario che non perda mai di vista tre aspetti:

- \* Il suo modo di essere.
- \* Il suo modo di relazionare.
- \* Il suo modo di trasmettere i contenuti di sua pertinenza.

#### **A. Il suo modo di essere.**

Prima condizione per potersi costituire come modello valido è di essere realmente una persona valida, in altri termini matura e ben adattata.

È difficile tracciare una descrizione della persona matura e ben adattata, anche perché essa sfugge a qualsiasi schema; possiamo semplicemente accennare a dei punti di riferimento:

##### **a) Autenticità:**

L'autenticità consiste nell'essere costantemente se stessi.

Prendiamo in considerazione tre alternative:

- \* Io sono colui che sono.
- \* Io sono colui che voglio essere.
- \* Io sono colui che voglio apparire.

##### **\*Io sono colui che sono.**

Criterio che si può assolutizzare ad una sola condizione: poter parlare dall'interno del "Roveto ardente". Un educatore, ad esempio, non può addurre, a giustificazione del proprio comportamento *stranetto*, l'affermazione: Io sono fatto così.

**\* Io sono colui che voglio essere.**

Si sottolinea la necessità di costruire una immagine ideale di sé (ideale dell'Io) e l'impegno costante di adeguarsi ad essa.

Nessun essere umano è perfetto, può solo presumere di esserlo, ma ovviamente si tratta di presunzione.

Ogni educatore deve riuscire a mantenere il giusto equilibrio tra l'accettazione di sé e le sue aspirazioni.

Esiste una linea di demarcazione tra la presunzione e l'insicurezza: si ha equilibrio quando le aspirazioni sono realistiche e costituiscono una spinta a migliorarsi, non un motivo di depressione e di sfiducia nelle proprie capacità per la constatazione che non si riesce ad essere ciò che si vorrebbe.

**\* Io sono colui che voglio apparire.**

Che lo si faccia coscientemente o meno, il volere apparire diversi da quello che si è significa essere falsi, e quindi l'opposto dell'autenticità.

Nei limiti imposti dal buon senso, è legittimo esternare ciò che si sente, anzi ciò costituisce un modello di spontaneità per gli alunni; eventualmente si metterà in discussione se il proprio modo di sentire e di reagire è espressione di maturità e di equilibrio; se non lo è ci si dovrà porre il problema, nella sede più idonea, di modificare se stessi, non di inibire le manifestazioni.

Inibire le manifestazioni senza modificare il modo di essere irrigidisce e nevrotizza.

Farlo per voler apparire migliori è indice di ipocrisia.

## **b) Diligenza.**

La diligenza si propone agli alunni, ma vale per gli educatori?

Etimologia: *diligere = amare, avere cura amorosa.*

La connotazione emotiva nell'uso corrente si è persa, come in un processo di devitalizzazione, a voler indicare che l'impegno deve essere un dovere da compiere, non un piacere da ricercare. In questa nuova accezione, il termine è stato entusiasticamente accolto nel gergo scolastico.

Difficilmente un educatore potrà raggiungere gli obiettivi che si prefigge se non pone l'amore alla base del proprio orientamento di vita.

Amore verso:

**\* se stessi**

**\* la vita**

**\* il proprio lavoro**

**\* gli alunni:**

- per quello che sono

- non per quello che noi vorremmo che fossero, come a volerli innamorare di una nostra creazione (effetto Pigmalione) o per la possibilità che ci danno di farci sentire o apparire bravi.

## **c) Gestione dell'EMOTIVITÀ.**

La reazione emotiva è caratterizzata da un coinvolgimento globale dell'organismo, che dà luogo a comportamenti scarsamente finalizzati, come a volte fronteggiare un ipotetico pericolo immediato di estrema gravità.

Si tratta di una predisposizione innata, provvidenziale per gli animali che vivono allo stato libero e per l'uomo primitivo, ma che spesso si rivela di intralcio per l'uomo civilizzato per il quale il pericolo non è un'aggressione fisica ma è puramente simbolico o rappresentativo.

- \* La repressione dell'emotività nevroticizza e spesso dà luogo ad una vasta gamma di disturbi psicosomatici, irrigidisce il comportamento e riduce la gioia di vivere.
- \* La canalizzazione dell'emotività permette di potenziare le attività dell'individuo, di dare grinta alla loro attuazione e di sentirsi vivo attraverso il vibrare all'unisono con quello che lo circonda.

Non è da perdere di vista che il godimento è per definizione uno stato emotivo.

La canalizzazione comporta:

- \* Entrare in sintonia con le cose, non coi propri fantasmi.
- \* Di fronte a stati emotivi abnormi penosi o disfunzionali, cercare di capirli e non abbandonarsi a viverli.
- \* Arginare le manifestazioni emotive evitando le generalizzazioni e gli spostamenti.

## d) Gestione della SESSUALITÀ.

L'attuale contesto socio-culturale ha un atteggiamento ambiguo e caotico nei riguardi della sessualità, poiché ci troviamo in una cultura di transizione.

Abbiamo alle spalle un atteggiamento repressivo, potenziato da tabù, effetto della situazione storico-culturale in cui la società passata si è trovata:

\* Cultura ufficiale che privilegiava l'aspetto biologico fino a renderlo esclusivo, enfatizzando l'analogia con il mondo animale: scopo esclusivo della sessualità era considerato la procreazione e tutto il resto doveva essere considerato deviante, almeno sul piano morale, e quindi represso.

Consegna implicita, sul piano educativo era il silenzio, col pretesto di non turbare l'innocenza dei bambini suscitando interessi morbosi.

\* Sub-cultura che prendeva in considerazione il piacere fine a se stesso ed aveva facile gioco sia colmando il vuoto di informazioni lasciato dalla cultura ufficiale, sia facendo leva sulla concezione incongruente e riduttiva che essa proponeva, non tenendo conto della peculiarità della sessualità umana.

In realtà nella specie umana l'impulso sessuale non è condizionato dalla possibilità di procreare; a differenza di quanto in genere avviene nelle altre specie animali che sentono l'impulso all'accoppiamento solo quando è possibile la procreazione, nell'uomo adulto normale l'impulso è in funzione dell'attrazione per quella determinata persona, indipendentemente dalla possibilità di procreare.

In altri termini, né la donna sente il desiderio sessuale solo quando è in fase ovulatoria, né l'uomo si sente sessualmente attratto per una donna per il fatto che si trovi in quella condizione.

La tendenza attuale, anche se non ancora universalmente recepita, è di considerare la sessualità umana come una forma di linguaggio: **il linguaggio dei corpi**.

Un breve accenno alla fenomenologia del contatto fisico può meglio chiarire il concetto:

- Due persone che si incontrano ed entrano in relazione per un qualsiasi motivo sentono il bisogno di esprimere questo loro rapporto, anche se superficiale, con un contatto fisico, il più superficiale: la stretta di mano, più o meno calorosa, in cui l'estremità di un corpo entra in contatto con l'estremità di un altro corpo.
- Se il rapporto è più stretto, come nel caso di due intimi amici, si sente il bisogno di esprimere la relazione attraverso un contatto ancora più intimo: l'abbraccio.
- Se l'intimità è ancora maggiore, come fra un ragazzo e una ragazza che decidono di fondere le loro vite, il contatto è ancora più intimo: le affettuosità.
- Idealmente, se l'unione è completamente piena, definitiva ed ufficializzata, come avviene col matrimonio, la relazione si esprime col contatto più intimo che possa esistere: il rapporto sessuale. È bello considerare che idealmente questo tipo di contatto possa essere all'origine della procreazione, come se l'amore, giunto alla sua manifestazione più intima, cristallizzi in vita.

Abbiamo usato il termine **idealmente** per un triplice motivo:

1. La psicologia può solo limitarsi alla descrizione dell'andamento di un fenomeno; non è suo compito stabilire delle norme di comportamento, essendo ciò competenza della morale. La morale codifica le esi-

genze più profonde della natura umana e le propone come un ideale a cui tendere per realizzarsi pienamente come esseri umani, nella misura in cui il singolo individuo riesce a farlo. Per la morale ciò che conta è la scelta di fondo di volersi conformare agli ideali che propone, più che il singolo atto che potrebbe essere condizionato da stati soggettivi o oggettivi.

2. Le norme morali che ci sono state tramandate risentono degli usi sociali passati, quando la maturità per formare una nuova famiglia, e quindi per attuare la piena unione nell'ambito del matrimonio, coincideva con la maturazione biologica e conseguentemente col sorgere dell'impulso sessuale. Attualmente esiste un notevole divario tra maturazione sessuale e capacità o possibilità di formare una famiglia autonoma; ci si trova quindi per un lungo periodo in una situazione anomala.
3. La morale propone un ideale di comportamento; sta al singolo individuo decidere entro quali limiti intende aderire a questo ideale. Quello che importa è che si tratti veramente di una libera scelta.

Solo se l'insegnante giunge ad un atteggiamento sereno nei riguardi della propria sessualità, potrà trasmettere serenità ai bambini e contribuire al raggiungimento di un comportamento sessuale equilibrato e gioioso.

## e) Cultura dei VALORI.

Il patrimonio dei valori di una persona orienta il suo modo di essere e traspare impercettibilmente attraverso i microcomportamenti che eludono la razionalità e l'intenzionalità. L'educatore emette costantemente dei messaggi subliminari pilotati dal suo modo di essere, spesso in contrasto con le sue intenzioni coscienti; il bambino non filtra attraverso la razionalità le percezioni, ma coglie ed assimila i messaggi subliminari.

Degli esempi possono illustrare il concetto:

- \* L'educatore può essere gratificato dal comportamento servile del *bravo bambino* e senza renderse ne conto lo agevola anche a discapito di altri, adducendo a se stesso delle giustificazioni della cui validità è convinto.

Messaggio trasmesso: nella vita bisogna strisciare di fronte a chi detiene il potere, o almeno allearsi con lui.

Atteggiamenti indotti: secondo il terreno che si incontra:

- Servilismo verso il potere.
- Ricerca del potere.
- Sfiducia nel potere.

- \* L'educatore risolve i problemi suoi e degli alunni atteggiandosi a *persona forte*, con l'imposizione che non intende motivare, col ricorso ad appoggi di persone influenti con le quali si scambia favori e protezione.

Messaggio trasmesso: nella vita è la forza e gli appoggi che contano, la legalità e il convincimento servono a poco.

Atteggiamenti indotti: mentalità mafiosa.

## B. Il suo modo di relazionare.

Nell'educatore, la prima condizione per un modo di relazionare costruttivo è quella di riconoscere e di accettare i propri limiti:

- \* Rendersi conto di poter **garantire ai propri studenti una condizione di libertà**, nei limiti in cui è a suo agio nel consentire tale libertà.
- \* **Comprendere**, nei limiti in cui davvero desidera penetrare il mondo intimo dei suoi studenti.
- \* **Condividere le sue esperienze**, solo nella misura in cui assume questo rischio con ragionevole tranquillità.
- \* **Partecipare come membro alla vita del gruppo**, solo in quanto sente che lui e i suoi studenti hanno una uguale posizione di discenti.
- \* **Dimostrare la propria fiducia nel desiderio di apprendere degli studenti**, solo se ha davvero tale fiducia.

Molte volte i suoi atteggiamenti non saranno tali da facilitare l'apprendimento:

- \* Sospetterà dei suoi studenti.
- \* Troverà impossibile accettare atteggiamenti troppo diversi dai suoi.
- \* Proverà rabbia e risentimento per certi atteggiamenti degli studenti nei suoi confronti, per certi comportamenti degli studenti stessi.
- \* Si potrà sentire portato fortemente ad esprimere giudizi e valutazioni.

Quando sperimenterà atteggiamenti non facilitativi, egli dovrà esaminarli attentamente, essere chiaramente consapevole ed esprimerli come essi vivono dentro di lui. Una volta che sarà riuscito ad esprimere la sua rabbia, i suoi giudizi, la sua sfiducia, i suoi dubbi circa gli altri e circa se stesso, così come vengono fuori dalla sua intimità e non come fatti oggettivi del mondo esterno, avrà aperto la strada a un significativo interscambio con i suoi studenti.

Questo interscambio può anche condurre a un processo risolutivo proprio degli atteggiamenti così sperimentati e rendere possibile, per l'educatore, di migliorare la propria attività di facilitatore dell'apprendimento.

## C. Il suo modo di trasmettere i contenuti di sua pertinenza.

Il ruolo dell'insegnante come trasmettitore di contenuti è quello di *facilitatore di apprendimento*:

1. Si da fare per stabilire il clima o l'**atmosfera iniziale** in cui dovrà maturare l'esperienza di gruppo o di classe. Se la sua fondamentale filosofia si basa sulla fiducia nel gruppo e negli individui che lo compongono, questo punto di vista potrà essere comunicato tramite mille sottili canali.

2. Individua e **chiarisce i propositi** degli individui o della classe e i propositi più generali del gruppo.
3. Fa assegnamento sul **desiderio di ogni studente di perseguire gli scopi** che hanno un significato per lui, con forza motivazionale che sottende ogni apprendimento significativo.
4. Organizza e rende facilmente disponibili il più gran numero possibile di **mezzi per apprendere**.
5. Considera se **stesso come un mezzo a disposizione del gruppo**; si rende disponibile come consigliere e maestro, si propone come un uomo ricco di esperienza nel campo specifico.
6. Risponde alle espressioni del gruppo di classe, **accetta sia il contenuto intellettuale, sia gli atteggiamenti emozionali**; cerca di rispettare, in ogni caso, l'importanza che l'uno o gli altri rivestono per l'individuo o per il gruppo.
7. Una volta stabilito in classe il clima di accettazione, è in grado di **fare di se stesso un discente partecipe**, un membro del gruppo che esprime le proprie opinioni esclusivamente in tale veste, come qualsiasi altro individuo.
8. Prende l'iniziativa di **condividere i propri sentimenti e i propri pensieri con il gruppo**, senza pretendere né imporre, ma semplicemente con una partecipazione personale che gli studenti possono accettare o respingere.
9. Nel corso dell'esperienza di classe **vigila costantemente le espressioni** indicative di sentimenti forti e profondi. Questi possono essere sentimenti di conflitto, di dolore o simili, che si agitano, preminentemente nell'intimità individuale. Egli cerca di comprenderli in base alle idee del soggetto; tali sentimenti possono essere di rabbia, di disappunto, di affetto, di rivalità, atteggiamenti interpersonali fra i membri del gruppo. Vigila su tali sentimenti, analizzando le idee espresse; con la sua accettazione di quelle tensioni o di quei vincoli contribuisce a porle in luce, ai fini della comprensione e dell'utilizzazione costruttiva da parte del gruppo.