

Libreria

Capitolo secondo

La costrizione non è educativa

Thierry Bonfanti

In questo contributo si cercherà di illustrare gli effetti psicologici negativi che hanno le costrizioni, l'autoritarismo e la direttività nell'ambito della relazione educativa. Inoltre, si proverà ad affermare che limiti, regole e sanzioni sono solo funzionali al vivere sociale e non hanno un'efficacia psicologica in termini di crescita del bambino. Ai genitori il compito più difficile in educazione oggi; specialmente a loro va l'augurio di saper donare ai figli la propria felicità e realizzazione.

Cerca



Il modello behaviorista

Il problema dell'autorità nell'educazione è spesso posto male. Il concetto stesso di educazione è capito e interpretato in sensi diversi. Per alcuni, educare vuol dire piegare, plasmare, formare, nel senso di dare una forma. Questa concezione è molto diffusa. È una

concezione contenitiva dell'educazione, che risulta da un'intenzione normativa dell'educazione oltre che da una diffidenza, per non dire paura, della natura umana che va «domata». Educare, formare, plasmare, piegare sono tutti verbi transitivi che chiamano un complemento oggetto, un *oggetto*. Non è che la soggettività di questo oggetto sia negata, ma è ~~più~~ in considerazione solo nella misura in cui esso accetta o meno le regole sociali. Se non lo fa, non è educato o è *maleducato*.

Per altri, essere educati vuole dire conformarsi a regole sociali valide in un contesto spazio-temporale determinato. Il galateo, le buone maniere variano a seconda dei Paesi e delle culture, ma anche nel tempo. La forma che deve prendere l'*oggetto* dell'educazione è diversa, quindi, a seconda delle culture e delle epoche.

Libreria

Rob. educativa
NON È
adeguata/continua
a deturpare i
criteri culturali

Quello che non cambia è il rapporto, la relazione educativa. Si tratta alla fine di fare in modo che l'oggetto dell'educazione si adegui ai criteri culturali validi in un determinato spazio e in un determinato momento. Alla fine, questa relazione è una relazione di potere. Il potere del genitore sul bambino. Il potere dell'insegnante sull'alunno. Il potere di chi sa su chi non sa. Questo potere si manifesta nella possibilità di chi lo detiene di usare sanzioni: il castigo dei genitori, la bocciatura degli insegnanti.

L'articolo 27 della Costituzione italiana parla del valore rieducativo della pena. Senza realizzarlo, siamo nel behaviorismo più radicale. Si parte dall'idea che la punizione, il rafforzamento negativo, dissuaderà l'oggetto dal compiere una determinata azione o lo costringerà a farne un'altra. E si usano ricompense, ad esempio, i diplomi, come rafforzamento positivo.

Motivazioni estrinseche e intrinseche

Queste sanzioni, negative e positive, creano delle

Cerca



motivazioni estrinseche. La motivazione diventa «evitare la punizione» o «ottenere la ricompensa» a scapito delle motivazioni intrinseche. Non si impara ad amare una materia perché si è stati costretti a farlo. Lo studente che vive costantemente nell'angoscia dell'esame ha come unico obiettivo quello di superarlo. Per lui è vitale. Ne va del suo futuro. Se prova un interesse per una determinata materia, non è di sicuro per la costrizione che ha subito, ma per motivi che riguardano il suo rapporto con questa materia o con chi la insegna. Come hanno dimostrato alcune ricerche, le motivazioni estrinseche potrebbero addirittura compromettere le motivazioni intrinseche (Lieuwy e Fenouillet, 1997). Il comportamento, la conoscenza, la competenza non vengono più ricercati dalla persona per il loro valore intrinseco, bensì per evitare una punizione o per ricercare una ricompensa. Il problema è ancora più evidente quando si tratta di contrastare una tendenza, un desiderio, una pulsione dell'oggetto dell'educazione. La minaccia della punizione può essere operante per dissuaderlo dal compiere certi atti, ma non cambia la pulsione né il fatto che l'atto represso rimanga desiderabile. Del

ACCOGLIENZA E AUTORITÀ NELLA RELAZIONE EDUCATIVA: RIFLESSIONI MULTIDISC...

resto, quanto questa dissuasione sia estremamente fallimentare lo si vede, ad esempio, dal tasso di recidiva nell'attività criminosa o da quello del *drop out* nelle scuole. L'autorità o l'esercizio del potere producono generalmente nella persona che li subisce reazioni contrarie che Jack Brehm ha convincentemente dimostrato, elaborando la sua teoria della *reattanza* (Brehm, 1966). Se la psicologia dell'individuo deve cambiare, se il suo sistema pulsionale deve cambiare, non è attraverso la semplice repressione o costrizione che questo avverrà. La crescita personale e l'evoluzione di una persona che dovrebbero essere, secondo me, lo scopo dell'educazione richiedono altri mezzi. Infatti, in contrapposizione all'educazione intesa in un primo senso, abusivo, che qualificherei behaviorista, esiste un'educazione intesa in un secondo senso, un'educazione nel vero senso della parola. In quest'altra prospettiva, l'educazione deve portare alla realizzazione personale e all'autonomia. Questa prospettiva è quella delle cosiddette «scienze dell'educazione». I mezzi utilizzati qui sono di tutt'altro tipo, anche se non escludono sempre la

costrizione.

La direttività non è educativa

La tesi che vorrei sostenere in questo testo è che l'uso del potere, l'autorità che costringe, la direttività non sono educativi nel senso di un'educazione che rende liberi, responsabili, autonomi, equilibrati, creativi, felici. Quest'affermazione non mancherà di suscitare stupore e disapprovazione perfino nei pedagogisti più evoluti. Mi sentirò dire: «Ma lei allora è anarchico? Com'è possibile educare senza dare dei limiti? Senza regole? Com'è possibile una società senza regole? Adattarsi al mondo che ci circonda non fa parte degli scopi dell'educazione?».

Intanto non è dimostrato che l'adattamento alle regole della società sia facilitato da un'educazione costrittiva. Potrebbe anche darsi che a essere più adattati siano quelli che hanno ricevuto un'educazione liberale. Ci sono vari modi di adattarsi alle regole. C'è un modo superficiale e un modo profondo. Un modo comportamentale e un modo consapevole.

Libreria

Adeguarsi alle regole per paura delle sanzioni non è un vero adattamento. Spesso sento dire: «Conviene mettere la cintura di sicurezza perché ti danno la multa». E la maggior parte degli automobilisti mette la cintura. Dobbiamo per questo ritenersi educati dal momento che lo fanno per paura della multa? E se venisse un governo che lasciasse libero l'uso della cintura di sicurezza, quanti sarebbero a metterla? Probabilmente quelli che ne hanno capito l'utilità. Ma capire l'utilità di una regola presuppone un esame libero di questa regola, una decisione consapevole. Come può avvenire questo sotto la pressione di una minaccia? Potremmo fare lo stesso ragionamento, sempre nel campo della circolazione stradale, a proposito della velocità. Allora mi si dirà: «Ci sono quelli che non capiscono. La non-direttività è impossibile. Non possiamo non mettere limiti di velocità». E questo è vero. Le regole sono utili alla vita in società. Il controllo sociale è necessario. Non possiamo lasciare criminali in giro. Non possiamo lasciare un delinquente correre ad alta velocità in un centro abitato. Tutto questo è vero e lo condivido. La società ha bisogno di argini. La società ha bisogno di

Cerca

q

protegersi. Ma nel momento stesso in cui poniamo un limite accompagnato da minacce di sanzioni, questo limite è solo funzionale alla vita in società. Questo limite *in sé* non è educativo. Non cambierà la persona profondamente, premesso che raggiunga il suo obiettivo che è quello di impedire i comportamenti non desiderabili o di costringere la persona a compiere certe azioni.

La vita sociale ci pone una grande quantità di limiti. Siamo dei limiti gli uni per gli altri. La realtà fisica stessa è un limite. Se vogliamo andare a Parigi, dobbiamo organizzarci, comperare un biglietto d'aereo o del treno, preparare una valigia, anche se queste cose non ci piacciono. La realtà s'impone a noi. Nel ~~campo~~ delle relazioni interpersonali, la vita sociale ci impone anche essa delle regole: una delle più importanti riguarda la gestione del tempo. Non possiamo vivere al nostro ritmo. La vita sociale obbliga a coordinare le nostre azioni, a metterci d'accordo e ad adeguarci agli altri. Abbiamo forse voglia di andare a trovare un amico a Parigi oppure di partecipare a un seminario a Napoli, ma non abbiamo necessariamente voglia di alzarci alle cinque di mattina. Eppure, se desideriamo

Libreria

partecipare a questo seminario, dobbiamo magari alzarci alle cinque di mattina per poter prendere l'aereo. Se lavoriamo, abbiamo orari o appuntamenti. Non necessariamente abbiamo voglia di onorarli sempre, però dobbiamo farlo. Tornando alle regole, forse abbiamo voglia di correre sull'autostrada, ma sappiamo che se c'è un autovelox rischiamo la multa. Magari, se non ci fosse l'autovelox, correremmo. Questo dimostrerebbe che non abbiamo integrato l'utilità della prudenza sulla strada e per questo non ci riterremo «educati», ma se abbiamo paura dell'autovelox limiteremo la nostra velocità.

La minaccia della sanzione ha pertanto la sua utilità come le regole sociali, come la legge; non è educativa, non ci cambia profondamente, ma è utile, necessaria. Senza di essa, la società sarebbe a rischio. È un male minore nella misura in cui non tutti abbiamo integrato le regole sociali nel loro complesso, nella misura in cui forse non le accettiamo, non le condividiamo. Chi pagherebbe le tasse se non ci fosse costretto? Eppure, tutti utilizzano i servizi pubblici, le scuole, la polizia, il sistema sanitario, ecc. Le regole, accompagnate da minacce di sanzione, nel caso in cui

Cerca

non fossero rispettate sono quindi necessarie. Sono funzionali alla vita in società. Taluni pretendono che siano educative, perché grazie all'imposizione di tali norme, la gente regola il proprio comportamento.

Questo punto di vista vale però solo in una prospettiva comportamentista dell'educazione. Chi regola il suo comportamento per paura di una sanzione non ha realmente capito o accettato la norma. Capire o accettare la regola, integrarla, presuppone una decisione libera. Presuppone altri meccanismi psicologici rispetto a quelli della paura o della ricerca di una ricompensa. Questi meccanismi sono l'oggetto dell'educazione come l'intendo nel suo senso secondo e cioè come fattore di consapevolezza di autonomia, di responsabilità, di crescita personale, di equilibrio. Bisogna precisare che la consapevolezza non è un fatto solo cognitivo. Certo che per essere consapevole, occorre essere capaci di intendere e volere. Ma questo non basta. Spiegare, fare capire una certa regola ai figli, ad esempio, non è sufficiente. Posso capire una regola, ma non avere voglia di rispettarla. Oltre all'infrastruttura cognitiva, ci sono il desiderio, la pulsione, le scelte di vita, le scelte

educazione
consapevolezza
autonomia
responsabilità
equilibrio
desiderio
pulsione
scelte di vita

Libreria

valoriali, le opzioni politiche. La consapevolezza come conoscenza di una regola non basta perché questa regola sia osservata. A tal fine, infatti, bisogna che il soggetto ne percepisca l'interesse per lui o per gli altri e che scelga di seguire questa regola. Un criminale non smette di desiderare di essere un criminale perché gli è impedito di compiere certe azioni. Le sue pulsioni, nel migliore dei casi, sono solo contenute. Se vogliamo che questa persona cambi, dobbiamo mettere in opera altre strategie, delle strategie educative nel vero senso della parola che escludono appunto la costrizione ma che la lasciano libera di cambiare profondamente.

Le regole sono solo funzionali alla vita in società

Il cambiamento reale, profondo e vero, non può realizzarsi sotto la minaccia. Sotto la minaccia, si ottengono semmai dei cambiamenti superficiali, temporanei e reversibili o perfino, spesso e volentieri, danni alla personalità. Bisogna quindi distinguere:

- da una parte, vi sono le regole e le costrizioni

Cerca

come necessità della vita in società. Non sono auspicabili in sé. Sono solamente necessarie e la loro funzione è solo di proteggere la società oppure di rendere possibili la collaborazione e la vita in società. Se ho dei figli e devo portarli a scuola prima di andare a lavorare non posso permettermi di lasciarli a letto, anche se lo volessi o se lo volessero loro. Certo, è importante che io comunichi con i miei figli a proposito delle mie necessità, delle mie esigenze, dei miei bisogni. Ma forse arriverà un momento in cui, se non capiscono o se non accettano le mie esigenze o i miei bisogni, dovrò usare la forza per costrinzerli. Questa forza, del resto, non è solo fisica. Esistono pressioni psicologiche molto più efficaci ma anche molto più dannose. Gli studi americani come quelli di Gregory Pettit (2001) hanno dimostrato gli effetti devastanti del controllo psicologico. Comunque questo non è il punto. Lo scopo delle regole e delle costrizioni è quello di essere osservate;

- dall'altra parte, vi è invece l'educazione profonda, la cui funzione è di rendere liberi, consapevoli,

Libreria

responsabili, autonomi e umani. Prendere in considerazione gli altri presuppone di vederli, di vedere la loro umanità, di avere fatto l'esperienza dell'umanità altrui. Presuppone di avere fatto l'esperienza che l'altro non è necessariamente pericoloso. Non si tratta di un'esperienza prettamente cognitiva, ma soprattutto di un'esperienza emozionale, affettiva. Imparare non è un fenomeno informatico o quanto meno non è solo questo. Solo l'educazione intesa come processo di crescita nel quale sono coinvolti la libertà e il desiderio del soggetto può portare a un'evoluzione positiva.

Le situazioni in cui le necessità della vita sociale e quelle educative non combaciano sono tante. Ma siamo talmente condizionati (e non a caso utilizzo questa parola) a pensare l'educazione in termini pavloviani, siamo talmente convinti che un po' di direttività possa fare bene, che facciamo fatica a rinunciare all'idea che l'autorità non è educativa. A volte, confondiamo spiegazioni e direttività. Spiegare una regola è necessario, ma come ho detto sopra, non basta. Prima ancora, bisogna che la persona abbia

Cerca



voglia di ascoltarvi. Poi, non è detto che dopo avervi ascoltato, la persona abbia voglia di seguire la regola considerata. È lì che si passa dalla spiegazione alla direttività. Ci sono tante situazioni in cui non rimane che la costrizione per fare rispettare certe regole.

Il condizionamento del modello

comportamentista è tale che facciamo fatica a capire che la costrizione in sé non ha alcun valore per fare cambiare le persone in profondità e in modo positivo. È inutile a tale fine, se non controproducente. È anche difficile capire, e sembra quasi paradossale, che, nel contempo, la costrizione e quindi l'autorità sono necessarie alla vita in società. Forse la difficoltà a comprendere questa ambiguità nasce dalla difficoltà a pensare che le necessità funzionali della vita sociale comportino necessariamente anche degli aspetti non educativi. Forse si ritiene che basti spiegare una regola per renderne l'imposizione innocua o addirittura educativa. Vi è sempre l'idea del primato della cognizione, che basta a se stessa. Lo ripeto, piegarsi a una regola può essere visto come un effetto educativo nel primo senso esposto in questo capitolo, dipende come vogliamo definire l'educazione. Ma in una

Libreria

prospettiva educativa non comportamentista né puramente cognitivista, bensì volta a un'integrazione reale, profonda e soprattutto libera delle regole della vita in società, la costrizione e l'autoritarismo non hanno alcun effetto positivo e sono perfino controproducenti. Questa idea è controcorrente rispetto a una cultura e a un momento storico in cui la modalità di gestione dei conflitti risiede nell'uso delle armi, in cui si fanno delle guerre preventive, in cui a vincere le elezioni sono i politici che propongono soluzioni autoritarie dopo avere seminato la paura. L'influenza della psicanalisi partecipa di questa ideologia o l'ha incentivata facendo della «legge del padre» e della minaccia della «castrazione» il momento clou della risoluzione del complesso di Edipo, il passaggio obbligato per accedere alla cultura. La psicanalisi vede il limite e la rinuncia come educativi, prendendo come archetipo educativo fondatore la rinuncia del bambino maschio alla madre quale effetto della paura di essere castrato. Libri contemporanei quali *I no che aiutano a crescere* (Phillips, 2000), continuano a coltivare la credenza, molto rassicurante per alcuni, che l'autorità, intesa

come «autorità che costringe», costituisca un fattore educativo.

La paura come fonte dell'autorità

I movimenti libertari del Sessantotto sono considerati responsabili di tutti i mali della nostra società. Ci sarebbe molto da dire, e forse esulerebbe dell'oggetto di questo capitolo, sulle radici dell'autorità. Michel Lobrot, nel suo libro *Per o contro l'autorità* (1977) cerca di riflettere non sul fenomeno sociale o politico, bensì sulle motivazioni psicologiche profonde di chi esercita l'autorità.

Secondo me, alla base dell'autorità c'è la paura. I giovani fanno paura con la loro irruenza, con le loro differenze, con la loro energia, con la loro dirompenza, con le loro idee rivoluzionarie, con la loro capacità di rimettere tutto in discussione, con le loro ignoranze e anche con la loro inesperienza. Bisogna quindi tenerli a bada. La paura è ancora più evidente davanti alla devianza; essa nasce anche dall'impotenza nella quale

Libreria

ci si trova quando il desiderio altrui contrasta con il proprio o con la propria sicurezza. La tentazione di ricorrere alla forza come soluzione rapida e semplice del problema è grande. Questo è particolarmente vero quando non si è abituati a comunicare e ci si trova sprovveduti davanti a situazioni complesse, che richiederebbero chiarezza con se stessi ed empatia.

Quando i desideri del genitore non combaciano con quelli del figlio

Un'altra ipotesi per spiegare la difficoltà ad accettare e soprattutto a capire che l'autorità che impone non è educativa, benché funzionale e necessaria alla vita in società, è la seguente. I genitori, quando ritengono che un certo adempimento da parte dei loro figli sia necessario al loro bene fanno fatica ad accettare l'idea e a comprendere che l'imposizione stessa non è educativa visto che ritengono di intervenire proprio per il bene dei loro figli. Non

Cerca



accettano cioè che la libertà dei propri figli possa essere un veicolo di responsabilità degli stessi maggiore di un intervento direttivo. Ma esiste un altro fenomeno. Quando l'interesse o il desiderio del genitore non combaciano con quelli dei figli, esistono solitamente due tipi di reazioni:

1. i genitori tendono a sacrificare la loro stessa individualità (e vita) per assumere il ruolo di «genitori», confondendo la responsabilità del loro nuovo ruolo con la cancellazione dei propri diritti di «individuo»;

2. i genitori impongono i loro bisogni tendendo talvolta ad assumere una posizione autoritaria. Giustificano allora le loro prese di posizione con argomenti pseudopedagogici quali la necessità di tutelare i figli. In realtà, ma senza che se ne rendano conto, l'autorità esercitata dissimula invece il tentativo di salvaguardia della propria libertà.

È un'utopia pensare che un genitore possa o debba essere sempre educativo se accettiamo l'idea che l'educazione non sia un condizionamento pavloviano. I genitori devono accettare il fatto che i loro interessi,

ACCOGLIENZA E AUTORITÀ NELLA RELAZIONE EDUCATIVA: RIFLESSIONI MULTIDISC...

bisogni, desideri non combacino necessariamente con quelli dei loro figli. E se devono porre loro dei limiti devono accettare l'idea che, se tali limiti non sono educativi nel senso che ho definito, sono comunque legittimi. Il genitore è anch'egli una persona. Forse sarà il senso di colpa a fare sì che i genitori abbiano bisogno di rendere «educative» le loro costrizioni. Non possono immaginare di far rispettare i loro diritti senza dare loro il volto onorabile della motivazione educativa. Se un bambino vuole sventrare la bella poltrona alla quale tengo, posso impedirgli di farlo. In questo senso sono direttivo. Ma non posso pretendere in quel momento di essere educativo. Proteggo solo il mio bene e ho ragione di farlo. Posso spiegare il perché. La comunicazione è educativa se non è imposta. Ma l'interdetto stesso, la frustrazione, la coercizione non hanno alcun valore in sé per la crescita della persona. Agiscono solo, nel migliore dei casi, a un livello molto superficiale.

Le esperienze positive sono

fondamentali per la crescita della persona

C'è un'ultima obiezione alla quale vorrei rispondere. Si dice che i limiti, le costrizioni, la disciplina, le prove formino il carattere, lo temprino. Ritengo piuttosto che la frustrazione non abbia niente di positivo. Può certo essere compensata, ma, appunto, la sua compensazione implica che ci sia, nella vita dell'individuo, qualcosa che non sia la frustrazione. Non possiamo basare un sistema educativo sulla frustrazione. Stessa cosa per le prove. Una situazione difficile può essere superata e la persona può uscirne rafforzata. Questo è vero, ma ciò presuppone che la stessa persona abbia delle risorse per superare tale prova. E questa forza, dove la trova? Non c'è una forza innata, a scapito delle credenze degli innatisti. La forza e l'energia non nascono dall'afflizione e dal dolore. L'afflizione e il dolore hanno un effetto depressivo. Il piacere, l'espressione di sé, l'euforia, l'autorealizzazione sono invece dei fattori energetici. E se qualcuno trova stimolante una situazione avversa o se riesce a superare una prova, è perché in quel

Libreria

momento ha dentro di sé una forza e un'energia che trae da qualche altra esperienza positiva. Secondo me, questa fonte di energia alternativa proviene da qualcosa di presente nel suo campo psicologico — nel senso che vi dà Kurt Lewin (Ossicini, 1981) — o dalla riattivazione di ricordi positivi, di esperienze positive passate come può essere quella di avere già superato una prova simile.

Partire nella vita con esperienze essenzialmente negative, non compensate, non porta ad altro che alla depressione e al disagio psichico. Tante esperienze lo dimostrano, oltre che l'osservazione clinica. Citerò solo Liddell, il quale cercò di studiare l'effetto della variabile *presenza della madre* sulle reazioni di stress di agnelli gemelli sottoposti a shock elettrici. Il risultato fu sorprendente. Gli agnelli che avevano ricevuto scosse elettriche in assenza della madre presentavano sintomi di stress, mentre quelli che avevano ricevuto esattamente le stesse scosse elettriche in presenza della madre non ne presentavano (Liddell, 1954). Questo risultato sembra dimostrare che una situazione dolorosa o ansiogena può essere più o meno lesiva a seconda della presenza

Cerca



o dell'assenza di elementi positivi di compensazione. Perché un elemento sia compensativo, deve rappresentare qualcosa di molto positivo per il soggetto. Ancora una volta, non sono la sofferenza e l'angoscia che fanno crescere, sono invece le esperienze positive. E quando qualcuno esce rafforzato da una prova, ciò avviene non per l'elemento negativo costituito dalla prova, bensì per l'esperienza positiva di averla superata, che gli rimanda un'immagine forte e positiva di sé.

Ahine, non tutti e non sempre siamo in grado di uscire rafforzati dalle prove. Tanto meno i bambini. E questo non per dei motivi genetici, come un pensiero materialistico dominante ama ritenere, ma per ~~dei~~ motivi psicologici legati al momentaneo campo psicologico dell'individuo, alle sue risorse, alle compensazioni che ha dalla vita. Bisogna precisare che le compensazioni, così come i traumi, hanno due facce. Una faccia oggettiva che ci fa pensare, ad esempio, che un'esperienza sia decisamente, oggettivamente deleteria, e una faccia soggettiva che corrisponde al modo in cui la stessa esperienza viene vissuta, percepita, valutata dal soggetto. Lo stesso vale per le

Libreria

cose positive. Quante persone si sentono in colpa per non sentirsi felici, mentre attorno a loro tutti dicono che hanno tutto per essere felici? Sono sposati, hanno bei figli, hanno una bella casa, non hanno problemi economici eppure non si sentono realizzati né felici. Le esperienze negative, come quelle positive, hanno quindi due facce riconducibili ai concetti ontologici di *in sé e per sé*. Occorre ricordarselo nell'educazione. Non possiamo valutare dall'esterno che cosa sia buono per gli altri. Solo gli altri lo sanno o se non lo sanno, solo loro lo possono sapere. Bisogna quindi ascoltarli.

Per tutti questi motivi, non possiamo basare un sistema educativo sulle prove, sul dolore o sulla frustrazione. Si dice che il servizio militare rafforzi il carattere e la personalità. Se questo può essere vero per certi ragazzi, altri possono essere stati seriamente «rovinati» dalla stessa esperienza. A meno di considerare l'educazione come un'impresa di selezione, se vogliamo aiutare le persone a crescere, dobbiamo puntare sulla loro espressione e partire dal loro desiderio. La costrizione non va in questa direzione.

Anche il genitore è una persona

In conclusione, tornerei sui genitori, spesso incastrati tra il desiderio di essere educativi e i desideri centrati sul loro benessere personale. La relazione genitoriale ha questa specificità, rispetto alla relazione educativa di un educatore o di un insegnante, di essere una relazione a tempo pieno. L'*imbrication*, intesa come interdipendenza materiale, per riprendere un concetto molto interessante di Michel Lobrot, è maggiore nella relazione genitori-figli che non in quella insegnanti-alunni (Lobrot, 1986, pp. 44-51). La conflittualità è conseguentemente maggiore: i conflitti di interessi sono più numerosi e non ci sono scappatoie. Non sempre è possibile trovare la terza via proposta da Thomas Gordon (1994). Non sempre è possibile trovare il compromesso ideale e spesso molto teorico *vincente-vincente*, *win-win* come dicono gli anglosassoni.

Se il bene dei figli e la loro evoluzione richiedono qualche sacrificio, è opinabile l'idea di sacrificare tutto ai figli. Il genitore esiste come persona. La

Libreria

negoziazione complessa e costante tra i nostri desideri e quelli degli altri, alla quale ci porta il fatto di essere in relazione, si ripresenta a noi nella relazione genitori-figli in un modo ancora più crudele. Si tratta di un vero conflitto interno che spesso viene proiettato all'esterno, sui figli. Il fatto di rivendicare i propri bisogni senza dovere dare loro una maschera educativa porterà i figli a certe rinunce e queste rinunce non saranno necessariamente dei fattori di crescita in sé.

Ma ci saranno tante altre occasioni di gratificarli, nella felicità del dono, nella presenza desiderata, nell'amore autentico — l'unico percepito dai figli senza caricarli di un senso del dovere o di debito per tutti i sacrifici che i genitori hanno fatto per loro —, facendo loro il dono di una mamma o di un papà felici di vivere e possibilmente realizzati.

Bibliografia

Brehm J.W. (1966), *A theory of psychological reactance*, New York, Academic Press.

Gordon T. (1994), *Genitori efficaci*, Molfetta, BA, La Meridiana.

Liddell H.S. (1954), *Conditioning and emotions*, «Scientific American, Frontiers of Psychological Research», 190, January, pp. 130-138.

Lieury A. e Fenouillet F. (1997), *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.

Lobrot M. (1977), *Per o contro l'autorità*, Milano, Emme.

Lobrot M. (1986), *L'influence des modèles*, Les Lilas, Psy-énergie.

Ossicini A. (1981), *Kurt Lewin e la psicologia moderna*, Roma, Armando.

Pettit G.S. (2001), *Antecedents*

Cerca



Libreria

Cerca 

Lieury A. e Fenouillet F. (1997), *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.

Lobrot M. (1977), *Per o contro l'autorità*, Milano, Emme.

Lobrot M. (1986), *L'influence des modèles*, Les Lilas, Psy-énergie.

Ossicini A. (1981), *Kurt Lewin e la psicologia moderna*, Roma, Armando.

Pettit G.S. (2001), *Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence*, «Child Development», vol. 72, n. 2, pp. 583-598.

Phillips A. (2000), *I no che aiutano a crescere*, Milano, Feltrinelli.

Capitolo terzo

Autorevolezza, ovvero contenimento, nella relazione

Piero Ferrero

In questo scritto si cercherà di rispondere e chiarire, da un punto di vista psicologico, che cosa si intende per *contenimento* nel rapporto educativo.¹

Nella velocità del quotidiano

Forse questa è una buona opportunità per riprendere il concetto di *contenimento* che non vuol

LA TENDENZA ATTUALIZZANTE O FORMATIVA

In un articolo del 1978, Carl Rogers descrive la *tendenza attualizzante*. Qui ne sono riportati alcuni passi significativi:

"La vita è un processo attivo, non passivo. L'organismo è teso ad assumere comportamenti tali da mantenere, migliorare e riprodurre se stesso. Questa tendenza, diretta verso qualcosa di fondamentale, deve essere tenuta presente quando si parla di ciò che 'motiva', nel senso più profondo, il comportamento degli organismi. La tendenza è operante in tutti gli organismi e in ogni momento.

Considerazioni di questo tipo mi hanno spinto ad indicare la tendenza attualizzante come il costrutto motivazionale essenziale della mia teoria sulla personalità e sulla terapia. Fui influenzato dal pensiero di Goldstein, Maslow, Angyal ed altri. Scrissi (1959) che la tendenza attualizzante implica "uno sviluppo verso la differenziazione di organi e funzioni, verso l'espansione e l'arricchimento per mezzo della riproduzione. Si tratta di uno sviluppo in direzione dell'autonomia che rifugge cioè dalla eteronomia risultante dalla sottomissione a forze esterne".

Sembra ci siano sempre più elementi che appoggiano una concezione dell'organismo come iniziatore attivo di comportamenti orientati. Esistono delle ricerche in biologia che appoggiano il concetto di Tendenza attualizzante, una è quella di Driesch sui ricci di mare, citata da Bertalanffy (1960).

Anche nell'essere umano il fatto che più impressiona è questa tendenza diretta verso il completamento e l'attualizzazione delle proprie potenzialità. Noti sono gli studi che trattano del comportamento esplorativo, della curiosità, del gioco e della tendenza spontanea dell'organismo a cercare degli stimoli, a differenziare l'uno dall'altro gli stimoli presenti nel campo. Gli studi sulla deprivazione sensoriale sottolineano che la riduzione di tensione o la mancanza di stimolazioni sono ben lungi dall'essere lo stato ideale dell'organismo.

Mi sento sicuro di affermare che l'organismo umano è orientato, per sé, verso la propria conservazione ed il proprio miglioramento. Si parla, a volte, della tendenza attualizzante come se essa implicasse lo sviluppo di tutte le potenzialità dell'organismo. Invece, la tendenza attualizzante è una tendenza selettiva, direzionale e costruttiva. Alla base di ogni motivazione sta la tendenza organismica al completamento che può esprimersi in un'ampia gamma di comportamenti ed in risposta ad una larga varietà di bisogni.

La gerarchia dei bisogni di Maslow cerca di esprimere il fatto che debbono essere soddisfatti, almeno in parte, certi bisogni fondamentali prima che altri divengano urgenti. In certi momenti la tendenza dell'organismo ad autorealizzarsi si esprime nella ricerca del cibo, in altri nella soddisfazione sessuale; in ogni caso, a meno che tali bisogni non siano eccessivamente forti, anche queste soddisfazioni sono cercate in modo da aumentare, piuttosto che diminuire, la stima di sé".

"Abbiamo a che fare con un organismo che è sempre motivato, è sempre intento a qualcosa, che cerca sempre qualcosa. La mia opinione è che c'è nell'organismo umano, una sorgente centrale di energia, e che tale sorgente è funzione di tutto l'organismo, non solo di una sua parte. Il modo migliore per esprimerla con un concetto è di definirla *tendenza al completamento, all'attualizzazione, alla conservazione ed al miglioramento dell'organismo*".

Bibliografia

Rogers, C. (1978) The formative tendency. *J. Hum. Psychol.*, 18, pp. 23-26.